

# التربية المقارنة

منهج وتطبيقه

الدكتور أحمد اسماعيل حجي

استاذ التربية المقارنة والإدارة

التعليمية المساعد

كلية التربية - جامعة حلوان

الدكتور عبد الغني عبود

استاذ ورئيس قسم التربية المقارنة

والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة عين شمس

الدكتور بيومي محمد ضحاوي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة قناة السويس

١٩٨٩

مكتبة النهضة المصرية





# التربية المقارنة

منهج وتطبيقه

١٩٩٠

الدكتور أحمد اسماعيل حجي

استاذ التربية المقارنة والإدارة

التعليمية المساعد .

كلية التربية - جامعة حلوان

الدكتور عبد الغني عبود

استاذ ورئيس قسم التربية المقارنة

والإدارة التعليمية .

كلية التربية - جامعة عين شمس

الدكتور بيومي محمد طنجاوي

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية .

كلية التربية - جامعة قناة السويس

١٩٨٩



مكتبة النخبة المعاصرة  
لأصحابها حسن محمد وأولاده  
٩ شارع عدل إسماعيلية





## بسم الله الرحمن الرحيم

### تقديم

تعتبر قضية ( النهج ) من أكثر قضايا التربية المقارنة إشكالا وجدلا، شأنها في ذلك شأن قضايا كثيرة تتمثل بالتربية المقارنة ، أو تدور حولها .

علي أن قضية ( النهج ) في التربية المقارنة ليست بهذا القدر الذي تبدو عليه من الإشكال والجدل إذا نحن فهمنا ماهية التربية وماهية المنهج العلمي على السواء ، وما أتى الإشكال ولا الجدل ، إلا في غياب واحدة من الماهيتين أو كليتهما ، عن ساحة الحوار ، غيابا حول الحوار العلمي ، إلى سفسطة فارغة .

وقضية المنهج الواحد ، الجامد علي حالة واحدة ، قضية بالية ، لا وجود لها في التربية المقارنة ولا في غيرها من العلوم التربوية ، إذ لا يعد والمنهج في العلوم التربوية والاجتماعية على السواء ، أن يكون إطارا عاما عريضا ، يتسع لتنظيم عشرات المسالك في إطاره بل أن الإنسان لا يبلغ إذا هو ادعى أن لكل دراسة علمية منهجها ( الخاص ) بها مما يجعل بعض قصار النظر من المتخصصين في التربية المقارنة ، أو من الحسوبين عليها ، إذا أردنا إلى الدقة في التعبير ، يعتبرون المنهج الواحد مناهج عدة ، ناسين استحالة تعدد المنهج ، فسي داخل التخصص الواحد ، وإلا ابتعد هذا التخصص عن ..... مفهوم العلم .

وليس هذا الكتاب علي أية حال - كتابا في مناهج البحث علي وجه العموم ، ولا هو كتاب في مناهج البحث التربوي علي وجه الخصوص ، ولا هو كتاب في منهج البحث المقارن ، وإنما هو كتاب في التربية المقارنة ، ترد فيه قضية المنهج ، مجرد جزئية محدودة من جزئياته الكثيرة .

ورغم أنه الكتاب في التربية المقارنة ، فإنه يلتزم ( منهجاً ) واحداً - واضحاً ، لا يمكن أن يكون إلا النهج المقارن ، الذي يعتبر واحداً من أهم مناهج البحث في التربية ، وفي غيرها من العلوم الاجتماعية علي السواء .

ويبدأ الكتاب بتعريف التربية المقارنة وتطورها والعلاقة بينها وبين غيرها من العلوم ( التربوية ، وغير التربوية ) ومجالات البحث فيها ، وكذا مناهج البحث فيها .

ومن هذا التعريف الواجب بالتربية المقارنة ، ينتقل الكتاب إلى التعريف بالقوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم ، وهي العمود الفقري الذي تقوم عليه التربية المقارنة ، وبها تتميز عن أي فرع آخر من فروع التربية ، وليس النهج المقارن ذاته إلا ربطاً بين الشكلة - أو الظاهرة التعليمية ، وبين القوى الثقافية التي تقف وراءها .

وتعتبر هذه العلاقة العضوية بين التربية في كل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، هي ( المنهج ) الذي تقوم عليه الدراسة ، بدءاً من الفصل الثاني ، حيث التربية في العالم الرأسمالي ، في ظل ( الفكرة ) الرأسمالية ، وما تخلقه من مناخ عام يسود المجتمعات الرأسمالية ، قبل الانتقال إلى اليابان ، النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الرأسمالي .

ومن التربية في العالم الرأسمالي ، إلى التربية في العالم الاشتراكي أو الشيوعي ، في الماركسية ، وما تخلقه من مناخ عام يسود المجتمعات التي تؤمن بها ، قبل الانتقال إلى الصين الشعبية ، النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الاشتراكي الشيوعي .

ومن التربية في العالمين الرأسمالي و الاشتراكية أو الشيوعي ، ينتقل الكتاب إلى التربية في العالم الثالث ، فيبدأ بمدخل تاريخي ، ينتقل منه إلى سمات التعليم بها - قبل أن ينتقل إلى مصر - النموذج المختار للدراسة في هذا العالم الثالث .

ولسنا ندعي أننا بلغنا الكمال في هذا الجهد البذول ، ولكننا يمكن أن نقرر أننا بذلنا في هذا

الكتاب من الجهد ، ما هو جدير به ، وحسبنا أننا اخترنا اليابان والصين الشعبية للدراسة ،  
وهما تجربتان فريدتان وجديتان ، في الدراسات المقارنة المعاصرة - ليكون في الكتاب جديد  
يمكن يكن أن يضاف الي التربية المقارنة التقليدية ، التي تتخذ من البلاد الغربية المتقدمة ،  
مجالاً للدراسة ، مثلما تتخذ من الاتحاد السوفيتي مجالاً لدراسة النظم الاشتراكية .

والحمد لله الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدى لولا ان هدانا الله .

### المؤلفون

٨ ربيع الآخر ١٤١٠ هـ

٦ نوفمبر ١٩٨٩

## فهرس الكتاب

( ١٢ - ٥١ )

### الفصل الأول الأيديولوجيا علاقتها بالتربية

- ١٥ - تقديم
- ١٦ - معنى الأيديولوجيا
- ١٨ - التشكيل الأيديولوجي
- ٢٠ - الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة
- ٢٤ - الأيديولوجيا والتربية في مجتمعات مختلفة
- ٢٤ (أ) الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات القديية
- ٢٧ (ب) الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق
- ٣٣ (ج) الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا
- ٤٥ - الهوامش

( ٥٢ - ١٨ )

### الفصل الثاني: التربية المقارنة والأيديولوجيا

- ٥٤ - تقديم
- ٥٤ - مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب

٦٤ التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية

٦٦ مفهوم التربية المقارنة

٦٨ مجالات البحث في التربية المقارنة

٧١ أهمية التربية المقارنة

٧٥ صعوبات البحث في التربية المقارنة

٨٠ مناهج البحث في التربية المقارنة

٨٧ المنهج المقارن وخطواته

٩٢ الهولميش

## الفصل الثالث - المستوى الثقافي ( ٩٩ - ٧٠٤ )

١٠١ تقديم

١٠٢ ١- العوامل التاريخية

١١٦ ٢- العوامل الجغرافية

١٢٦ ٣- العوامل الاقتصادية

١٣٧ ٤- العوامل السياسية

١٤٩ ٥- العوامل الدينية

١٦١	٦- العوامل العنصرية
١٧٣	٧- درجة التقدم الحضاري
١٨٢	الهولميش
( ٢٠٥ - ٢٤٦ )	<u>الفصل الرابع : الأيديولوجيوالتربيتي المجتمعات الرأسمالية</u>
٢٠٧	تقديم
٢١٠	لولا : الفكرة الرأسمالية
٢١٧	ثانيا : الرأسمالية والتربية
٢٢١	ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية
٢٣٥	رابعا : نظم التعليم في البلاد الرأسمالية
٢٣٥	( ١ ) إدارة التعليم وتمويله
٢٣٦	( ب ) مراحل التعليم
٢٣٩	( ج ) أعداد المعلمين
٢٤١	الهولميش
( ٢٤٧ - ٢٩٥ )	<u>الفصل الخامس : نظام التعليم في اليابان</u>
٢٤٩	مقدمة

٢٥٣	- أهداف التعليم في اليابان
٢٥٩	- السلم التعليمي في اليابان
٢٦٥	- التعليم العالي في اليابان
٢٦٧	- سياسة التعليم في اليابان
٢٧٦	سرعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في اليابان
٢٨١	- إدارة التعليم في اليابان
٢٨٧	- تمويل التعليم في اليابان
٢٩١	- خاتمة
٢٩٣	- الهوامش
(٢٩٦ - ٢٩٣)	الفصل السادس : الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي
٢٩٨	تقديم
٣٠٩	أولا : الفكرة الشيوعية
٣٠٨	ثانيا : الشيوعية والتربية
٣١١	ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمع الشيوعي
٣٢٥	منظمات الشباب في المجتمع الشيوعي

٣٢٨	رابعا : نظام التعليم فى المجتمع الشيوعى
٣٢٩	( ١ ) ادارة التعليم وتمويله
٣٣٢	( ب ) مراحل التعليم
٣٣٦	( ج ) اعداد المعلمين
٣٣٨	الهوليش
( ٣٤٤ - ٣٧٥ )	<u>النصالحايع : نظام التعليم فى جمهورية الصين الشعبية</u>
٣٤٦	مقدمه
٣٤٩	١- اعداد التعليم
٣٥٥	٢- السلم التعليمى
٣٦٠	٣- المناهج وسياسة التعليم
٣٦٢	٤- اعداد المعلمين وتدريبهم اثناء الخدمة
٣٦٤	٥- الإدارة التعليمية
٣٦٩	٦- تمويل التعليم
٣٧١	٧- خاتمة
٣٧٣	٨- الهوليش



( ٣٧٦ - ٤٠١ )

### الفصل الثامن : المجتمع والتعليم في دول العالم الثالث

مقدمه

٣٧٩

- خصائص وسمات دول العالم الثالث

٣٩٠

- سمات التعليم في دول العالم الثالث

( ٤٠٢ - ٥١٠ )

### الفصل التاسع : نظام التعليم في مصر

٤٠٤

- مدخل تاريخي

٤١٢

١- إدارة التعليم في مصر وسياسته

٢- سياسة التعليم في مصر وأجهزة رسمها .

٣- الادولة المركزية للتعليم .

٤- الإدارة المحلية للتعليم .

٤٢٣

٥- التعليم قبل الجامعي -

٤٢٥

٦- (أولاً) - تربية الطفل قبل المدرسة فسي دور الحضانات  
وررياض الاطفال

٤٤٤

ثانياً - التعليم الاساسي

٤٧٢

ثالثاً - التعليم الثانوى



الفصل الأول

## الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية

للدكتور عبد القني عبود



## الفصل الأول

### الأيديولوجيا وعلاقتها بالتربية (\*)

#### تقديم

من المفاهيم الخاطئة الواسعة الانتشار ، أن الأيديولوجيا *Ideology* مرادف للديكتاتورية والتسلط ، وفرض آراء ذات ميول عدوانية علي الأفراد والشعوب ، بهدف الارهاب والاذلال وبسط النفوذ، في داخل البلاد وخارجها .

وقد مارس هذا الارهاب والتسلط فرد واحد ، وقد مارسه جماعة من الأفراد ، مستعينين في تحقيق أهدافهم العدوانية ، بكل الوسائل ، من جيش قوي ، وشرطة يقظة موضع ثقة ، ومن بث للعيون والجوليس في كل مكان ، ومن شراء للذم والضمائر ، ومن عنف وقسوة في مقاومة للناقمين بوتاديب وردح للتمردين في الطاعة واطهار الولاء . . ومن للتربية.

وفي أقدم هذه للجمعات القديمة الديكتاتورية شهرة في التاريخ ، وهو مجتمع سبرطة *Sparta* اليوناني ، " كان الطفل يعتبر ملكا للدولة من ساعة مولده ، وكان الأطفال الضعفاء والمرضي يلقي بهم في الجبال ، ليموتوا هناك " (١) ، لأن مثل هؤلاء الأطفال الضعفاء ، سيثبون عبثا علي الدولة وحاكمها المستبد ، أو حكامها المستبدين ، لا خدما لها ولهم ، كما يراة لهم أن يشبوا .

وهذا الذي حدث في أسبرطة منذ أكثر من ألفي سنة ، مازال يحدث حتي اليوم ، في عصر الحريات الذي نحياه ، فقد حدث في فرنسا بعد ثورتها علي الملكية - تحت حكم نابليون ، في القرن الماضي ، وحدث في أرمينيات هذا القرن - في اليابان تحت حكم الطبقة العسكرية ، وفي ألمانيا تحت الحكم النازي ، الذي دخل بها الحرب العالمية الثانية ، موفورة القوة

---

(\*) هو الفصل الأول من كتاب ( الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة ) ،

الذي نشرت ( دار الفكر العربي ) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة

فخرجت بدونه من الحرب ، ممزقة محطمة - وفي إيطاليا تحت الحكم الفاشي ، الذي كان معاصرا للحكم النازي في ألمانيا .

ولازالت هذه الحكومات الديكتاتورية تملأ الأرض من حولنا ، خاصة في بلاد العالم الثالث ، وفي البلاد الشيوعية ، التي يقوم الحكم فيها ، علي أساسا " ديكتاتورية الطبقة العاملة " ، التي تعني " السلطة اللانهائية ، التي تستند علي القوة لا علي القانون " ( ٢ ) - كما سنري عند الحديث عن الأيديولوجيا والفترية في المجتمع الشيوعي فيما بعد .

ولكن ذلك لا يعني علي الإطلاق ، أن الأيديولوجيا مرادف للارهاب والديكتاتورية والتسلط ، إذ الأيديولوجيا بعيدة عن الديكتاتورية ، بعدها عن الديمقراطية ، وبعيدة عن التسلط ، بعدها عن الحرية . ويعود هذا انطفا الشائع علي كل حال ، الي عدم وضوح معني لفظ ( الأيديولوجيا ) ذاته ، والتي أنه لا يستخدم - كما سنري - الا عند الحديث عن الحكومات الديكتاتورية والستبدية ، لأسباب سنراها فيما بعد .

### معني الأيديولوجيا :

تتكون كلمة الأيديولوجيا *Ideology* من مقطعين ، هما : *Idea* بمعنى فكرة ، و *ology* ، بمعنى علم - كعلم تطبيق نتائج العلوم *Technology* وعلم النفس *Psychology* ، وعلم الاجتماع *Sociology* ، وعلم الانسان *Anthropology* ، وعلم السموم *Toxicology* ، وغيرها ، ومعني ذلك أن مدلولها ، هو الفكر أو التفكير ، أو الأفكار والآراء .

وتستخدم الكلمة - لغويا- بمعنيين ، أحدهما عام ، والآخر خاص .

فأما معناها العام ، فهو أنها " مجموعة نظامية من المفاهيم ، في موضوع الحياة ، أو الثقافة البشرية " ، أو " طريقة أو محتوى التفكير ، المميز لفرد أو جماعة أو ثقافة " ( ٣ ) ، أو " أسلوب التفكير الذي تتميز به طبقة ، أو يتميز به فرد " ( ٤ ) .

ولما معناها الخاص ، فهو أنها " مجموعة الأفكار ، البنية علي أساس من نظرية أو نظام اقتصادي ، أو سياسي " (٥) ، أو هي " النظريات والأهداف المتكاملة ، التي تشكل توائم برنامج سياسي إجتماعي : مذهب " (٦) .

وتستخدم الكلمة ، بجانب العنيتين السابقين ، يعني ثالث ، مبني عليهما ، ينظر إليها من منظور ( علمي ) ، فيعتبرها علم " التصورات " ، أو " علم البحوث التصورية " (٧) ، أو " علم الأفكار " (٨) ، أو علم " وضع النظريات بطريقة حاملة أو غير عملية " (٩) .

وكلمة " إيديولوجية " كلمة من أصل يوناني ، مكونة من مقطعين : أديو ، يعني ما هو متعلق بالفكر ، ولوجوسي ، يعني علم ، فالإيديولوجية فرع من الدراسات الانسانية ، التي تبحث في طبيعة الفكر ، ونشأة الصور العقلية عند الانسان " (١٠) .

ويقال إنها " كلمة لاتينية الأصل ، مشتقة من ( Ideal ) ، أي ( المثل ) أو ( انثال ) " وأنها " ناتج عملية تكوين فكري عام ، يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد ، ويطبق بصفة دائمة " (١١) .

وعلي ذلك فإن الإيديولوجيا بمعناها العام ، تعني تصورا معينا للحياة ، متأثرا بمحتوي تفكير الفرد ، وهذا التصور ينعكس علي تفكير الفرد وتصرفاته وعلاقته بالناس ، وبالبيئة المحلية والعالمية . وهي بهذا المعني العام أيضا ، تنطبق علي المجتمع ككل ، كما تنطبق علي كل فرد من أفرادها ، فتعني تصور المجتمع للحياة ، تصورا ينعكس علي العلاقات بين أبنائه ، ونظم حياتهم ، واتصالاتهم بأبناء المجتمعات الأخرى ، وما إلى ذلك .

وهي بالمعنى الخاص ، تعني ( نظرية ) معينة ، سياسية أو اقتصادية أو إجتماعية ، يسير عليها مجتمع معين ، وتؤثر هذه النظرية بطبيعة الحال في تصرفات كل أنسان ، يعيش في المجتمع الذي تطبق فيه تلك النظرية .

فلا تناقض - علي ذلك - بين المعني العام والمعني الخاص للإيديولوجيا ، فالعني العام يبدأ من الفرد ويصل الي المجتمع ، والمعني الخاص يبدأ من المجتمع ويصل الي الفرد ، والعنيان معا

يلتقيان عند نقطة واحدة ، وهي النظر الي الحياة نظرة معينة ، تبدو في حركة المجتمع كله ، وتحدد علاقاته بالمجتمعات الأخرى ، وبالبينة المادية ، وبكل فرد من أقرانه ، كما تبدو في تصرفات أبنائه ، وتحدد العلاقات بين بعضهم البعض ، وبين كل منهم والبيئة التي يعيش فيها ، والناس الذين يعيشون معه - أي نظرة تعكس تلك ( الشخصية القومية ) ، والعوامل التي أثرت فيها وشكلتها ، فصارت على ما هي عليه .

وعلى ذلك ، فان لكل فرد أيديولوجيته ، أي تصوره للحياة ، ورأيه فيها و تلك الأيديولوجيا ، هي التي تحدد تفكيره وتوجهه ، كما أنها هي التي تحدد أنماط سلوكه ، وعلاقاته بالناس ، ونظام حياته ، وطريقة مأكله وملبسه وثوموه ويقفنه ، وما يحب وما يكره ، فهو ( ينصرف ) وفق هذه الأيديولوجيا بطريقة لاشعورية ، ومن ثم يكون لتصرفاته هذه ( منطق ) واضح . ولكل مجتمع أيضا أيديولوجيته ، أي تصوره للحياة ومعتقداته فيها وأيديولوجيا المجتمع هي التي تحدد العلاقات بين أبنائه من جانب ، وبينهم وبين مؤسسات المجتمع ومنظمااته من جانب آخر ، كما أن تلك الأيديولوجيا هي التي تحدد علاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى ، فتجعلها تقوم على التعاون أو التنافر أو الفتور ، أو ما الى ذلك ، وهذه الأيديولوجيا ، تعكسها تلك القوانين والنظم السائدة ، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، التي تترجم هذه الأيديولوجيا الى سلوك عملي ، أو واقع حي .

### التشكيل الأيديولوجي :

تعرف ما رجريت ريد التربية ، بأنها " هي عملية الارتباط بالثقافة ، والتلاؤم معها " (١٢) . ومعني ذلك أنه من خلال التربية ، تتم عملية التشكيل الأيديولوجي للأفراد والمجماعات علي السواء .

فبالتربية ، يتم تشكيل الفرد أيديولوجيا ، وبالتربية ، يتم تحقيق التماسك الثقافي ، بين أبناء المجتمع الواحد .

وليس المقصود بالتربية هنا التربية المدرسية وحدها ، وإنما المقصود بها التربية بعناها الواسع



في المدرسة ، وفي الاسرة ، وفي الشارع ، وفي النادي ، وفي المسجد والكنيسة ، وفي جماعات الأصدقاء ، وفي كل مكان يتم فيه ( احتكاك ) بين الفرد وغيره من الناس ، فمن خلال هذا الاحتكاك ، يتم ( التفاعل ) ، ويتم التأثير والتأثر - ويتم التشكيل الأيديولوجي - أي تكوين التصورات ، أو الاتجاهات واليول - ، التي " تحدد أنواع السلوك التي يسلكها الفرد ، وأنواع العلاقات التي تربطه بالأشياء والأفكار ، وموقفه من كل منها ، ومدى قبوله لها أو رفضه إياها " . وهذه " الاتجاهات ، التي تتكون عند الشخص ، تكون في أول الأمر متصلة بمواقف معينة ، ثم تنمو الاتجاهات وتجمع وتكون ما يسمى بالقيمة ، التي تمثل غاية ما يتصوره الشخص من الكمال ، الذي يحاول أن يصل اليه أو يبلغه " . وهي " تكتسب نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته ، فظروف البيئة التي يعيش فيها الفرد ، تؤثر في اتجاهاته تأثيرا كبيرا " ( ١٣ ) .

وواضح أن ذلك التشكيل الأيديولوجي عملية مستمرة مدى الحياة ، فهي تبدأ مع الانسان طفلا ، يشرب تلك القيم والاتجاهات والتصورات من والديه ، ثم ينمو الطفل ، ويحتك بالأقارب والجيران ، فتزيد دائرة احتكاكاته ، ثم يذهب الي المدرسة - ان كان هناك تعليم مدرسي - فتتسع الدائرة ، أكثر ، وتستمر التنمية الأيديولوجية ، حيث تصقل تلك القيم والاتجاهات والتصورات وتقبلور ، ثم يخرج الانسان الى الحياة رجلا ، فتبلغ الدائرة مداها بزيادة الاحتكاك مع الآخرين ، وزيادة ضغوط الحياة عليه ، وهكذا ، وتعمق الأيديولوجيا في النفس بعد أن يعاد تشكيلها وصوغها ، حسب الخبرات والمواقف والضغوط التي يتعرض لها في حياته .

ويختلف هذا التشكيل الأيديولوجي - في حدود هذا الاطار العام الواسع - من مجتمع الى مجتمع ، ومن عصر الى عصر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه ، وحسب التأثيرات التي يفرضها كل عصر - فهو في المجتمع البدائي القديم ، غيره في المجتمع المتحضر الرأسماني ، وهو في المجتمع الديكتاتوري الاستبدادي ، غيره في المجتمع الديوقراطي الحر ، وهو في المجتمع الزراعي غيره في المجتمع الصناعي ، وهو في المجتمع المغلق

علي نفسه ، غيره في المجتمع المفتوح - كما سنسري ، فهو في كل مجتمع ، يمس تلك ( الشخصية القومية ) ، التي تترك أثرها علي المجتمع ككل ، وعلي كل فرد من أفراده .

وقد يترك هذا التشكيل الأيديولوجي ليتم بطريقة غير مقصودة ، كما هو الحال في المجتمعات البدائية القديمة ، وفي المجتمعات الديمقراطية الى حد ما ، وقد يتم بطريقة مقصودة وهادفة ، كما هو الحال في المجتمعات الديكتاتورية والاستبدادية ، وفي المجتمعات الشيوعية - حيث تهتم حكومات هذه المجتمعات الأخيرة - الاستبدادية والشيوعية - بذلك التشكيل الأيديولوجي اهتماما يفوق الوصف ، فتهتم به في المدرسة ، وفي خارج المدرسة ، مطبقة في ذلك حرفيا ويعنف - علي تمييز أوليخ - ذلك لبدأ الأفلاطوني الأرسطي القائل بأن التربية جزء من استئصال الدولة (١٤) .

ومن أجل ذلك ، كان هذا الفهم الحاطي الواسع الانتشار ، الذي أشرنا اليه من قبل ، والذي يري فيه البعض ، أن الأيديولوجيا مرادفة للديكتاتورية والاستبداد ، وأن الأيديولوجيا لا ترتبط بالتربية ، الا في المجتمعات الديكتاتورية والشيوعية .

### الأيديولوجيا بين العقيدة والثقافة :

في مقام اللبس والفموض الذي أحاط - ويحيط - بكلمة الأيديولوجيا - كما سبق - يحلو للبعض أن يستخدمها بمعنى العقيدة أو المعتقد - الديني أو السياسي أو الاقتصادي ، وأن يترجمها الى اللغة العربية بأحد هذين اللفظين ( العقيدة أو المعتقد ) .

ورغم ما بين الأيديولوجيا والعقيدة - أو المعتقد - من صلة ، إلا أن اللفظين ليسا مترادفين ، والصلة بينهما تكون صلة سببية في بعض الأحيان .

فالأيديولوجيا - كما سبق - تعني تصورا ما للأشياء والأفكار ، وقد يكون هذا التصور نتيجة لعقيدة معينة ، دينية أو سياسية أو اقتصادية ، ولكنه قد لا يكون نتيجة لتلك العقيدة أيضا .

مثال ذلك أن تصورات الطفل أمر لا يتصل بعتيدة علي الإطلاق ، ولما هو يتصل بروحود فعل سريعة ، لأمور تتعلق بحياته اليومية ، وبحاجاته في هذه الحياة ، وكلها حاجات مادية في الغالب ، كالأكل والشرب والنوم والتبول والتبرز واللعب وما إليها ، تلك التصورات في حياة الطفل ، أمر أبعد ما يكون عن العتيدة ، التي تعني التفكير والتأمل ، والاقتناع بوجهة نظر معينة يسلكه الإنسان علي أساسها ويتصرف .

وليس الأمر هنا قاصرا علي الأطفال وحدهم ، فقد تكون تصورات الكبار أمرا غير متصل بما يؤمنون به ويمتدونه ، وقد لا تتعدى أن تكون رشود نعل سريعة ، تتعلق بأمور الحياة اليومية ، وضغوط هذه الحياة ، فكثيرا ما يضطر التشدد الي أن يلين ، وكثيرا ما يعنف الهادئ الوديع ، وكثيرا ما يتناقض الإنسان - كل إنسان - مع نفسه ومع ما يعتقد ، نزولا علي متطلبات الحياة وضغوطها ، حتي يستطيع أن ( يتكيف ) مع الحياة ومع الناس ، كما يقول علماء الصحة النفسية ، وإلا انتابته الآزمات النفسية وحطمته .

بل إن تصورات الكبار تكون أحيانا علي عكس ما يعتقدون ، فغالبية المدخنين يؤمنون باضرار التدخين وخطاره ، وكثير من ( العلماء ) يحملون تمايم ، أو يؤمنون بما يعتقدون أنه خرافات ، وكثير من دعاة الفضيلة غارقون الي الاذقان في الرذيلة . والتصور - والسلوك بالتالي - علي عكس ما يمتد الإنسان ، أمر سيئ بطبيعة الحال ، لا يتفق و ( كرامة ) الإنسان ، وهو قد يعود الي ضعف في الشخصية ، وضعف في المزية والارادة ، وهو يدل علي أن هذه الشخصية المتناقضة شخصية ( غير سوية ) .

ولكن هذا التصور ، وذلك السلوك ، موجودان علي أية حال .

وفي القرآن الكريم لشارات كثيرة ، الي أمثال هؤلاء الذين ( يقولون ما لا يفعلون ) ، ويتصرفون علي النقيض مما يدعون أنهم يؤمنون به ويعتقدون : " يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون ؟ كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون " (٦٥) .

وهذا ( التناقض ) بين القول والعمل ، أو بين العتيدة والتصور ، أو هذا ( الازواج ) في

الشخصية ، موجود علي مستوى الامم والشعوب أيضا ، وليس وجوده بقاصر علي الأفراد وحدهم .

فبين الأيديولوجيا والعقيدة - علي ذلك - صلة ، ولكن هذه الصلة ، غير قائمة علي الدوام . وما يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والعقيدة ، يمكن أن يقال عن العلاقة بين الأيديولوجيا والثقافة ، فالأيديولوجيا ليست مرادفا للثقافة ، غير أنه يمكن أن تكون هناك صلة سببية - كذلك - بين الفظن في بعض الأحيان .

فالثقافة هي " ذلك النسيج الكلي للمعدن من الأفكار والمعتقدات ، والعادات والتقاليد ، والاتجاهات والقيم ، وأساليب التفكير والعمل ، وأنماط السلوك ، وكل ما ينبني عليه من تجدييدات أو ابتكارات أو وسائل ، في حياة الناس ، بما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة ، وبما يتحدد اليها من الماضي ، فناخذ به كما هو ، أو نظوره في ضوء ظروف حياتنا وخبرتنا " ( ١٦ ) .

فالثقافة قد تكون سببا من أسباب الأيديولوجيا ، ومكونا من مكوناتها ، حيث تشكل تصورات الأفراد ، لتجعل من تلك التصورات تصورات عملية ووظيفية ، تحقق للانسان حاجات معينة ، في بيئة معينة ، سواء كانت هذه الحاجات مادية ، تتعلق بأمور حياته اليومية ، أو نفسية ، تتعلق بتكيفه مع الآخرين . ذلك أن " للفاعل الذي يحدث بين الفرد والآخرين ، إنما هو تفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية ، التي تكون شخصية الفرد الانساني . فنحن نعرف أنه بدون الفرد البيولوجي ، لا يمكن أن يكون هناك سلوك . ومن ناحية أخرى ، لا يمكن أن يتصف هذا السلوك بالصفة الاجتماعية ، دون وجود أشخاص آخرين ، يتفاعل معهم هذا الفرد البيولوجي " ( ١٧ ) .

بيد أن الأيديولوجيا قد تتكون وتشكل ، بشكل مناقض تماما للثقافة السائدة في المجتمع ، وأوضح الأمثلة علي ذلك هو الأنبياء ، فقد أتوا بأراء وأفكار وتصورات جديدة تماما ، تقلب تلك الثقافة السائدة في مجتمعاتهم رأسا علي عقب ، رغم أن تشكيلهم الأيديولوجي قد

تم وسط هذه الثقافة ، شأنهم في ذلك شأن غيرهم من الناس .

وقد يقال ان الأنبياء صنف مختلف عن بقية الناس ، فهم موحى اليهم من الله ، وتشكيلهم الأيديولوجي قد تم علي يديه سبحانه ، رغم حيالتهم في ثقافة معينة . وهذا القول قد يكون صحيحا بالنسبة للأنبياء ، ولكنه لا يمكن أن يكون صحيحا بالنسبة لنوع آخر من الأنبياء ، الذين بشروا ( بفكر جديد ) ، هدموا به ( الفكر القديم ) ، ومن أمثلتهم - وهم كثيرون - كونفوشيوس في الصين ، وبوذا وبراهمان في الهند ، وزرادشت في فارس ، وسقراط وأفلاطون وأرسطو في بلاد اليونان ، من ( أنبياء ) ما قبل الأنبياء - ومن أمثلتهم أيضا ( الثوار ) في كل زمان ومكان ، وأوضح الأمثلة عليهم مارتن لوتر ( ١٤٨٣-١٥٤٦ ) في أوروبا ، وغيره وغيره ، من السابقين والمعاصرين واللاحقين - كما سنري عند الحديث عن ( الأيديولوجيا والتربية ) فيما بعد .

وفي مجتمعات العالم الثالث - كما سنري عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في العالم العربي فيما بعد ، وعند الحديث عن العوامل التاريخية ، ضمن حديثنا عن ( القوى الثقافية ) في الفصل الثالث - فيها صور خطيرة لهذا ( التمزق ) الأيديولوجي ، الذي تعاني منه المجتمعات .

وما يقال عن الثقافة وعلاقتها بالأيديولوجيا عند الفرد ، يقال عنها بالنسبة للمجتمع ، فثقافة المجتمع " تشمل كل عناصر الحياة العامة لشعب من الشعوب ، بما يسود ذلك الشعب من عقائد وعادات ، ونظم ووشائج ، تربط الأفراد بروابط القرى ، وضروب التسلية والمتعة ، وكل ألوان الفنون والآلات النافعة ، كأدوات الصناعة ، وأنواع الصناعات وغير ذلك " ( ١٨ ) من القوانين والنظم والمؤسسات ، وهذه الثقافة هي التي تساهم في خلق التصورات والآراء ، وتشكل أبناء المجتمع أيديولوجيا - أو تساهم في تشكيلهم علي الأقل ، علي نحو من الأنحاء ، فتجعل الشعب كله يتسم بالمبدية والعمرلة والانضباط ، أو باللامبالاة وعدم الاكتراث والتسيب ، أو بالاقبال علي الحياة ، أو الارتقاء في اللذات ، أو تقديس العمل ، أو ما الي ذلك ، فتكون هذه الأيديولوجيا الاجتماعية ، بمثابة ( إطار ) ، ينتظم أيديولوجيا الأفراد ، وينظمها بطابعه .

ومن خلال هذا ( الانتظام ) ، يتم تشكيل ( الأيديولوجيا ) بالنسبة للمجتمع ، أو الأيديولوجيا الاجتماعية ، التي تعود - بدوما - فنترك ( بصمتها ) علي أيديولوجيات الأفراد ، فتكون هذه الأيديولوجيات ... قري ، وصلة رحم .

### الأيديولوجيا والتربية ، في مجتمعات مختلفة

رأينا- عند الحديث عن ( التشكيل الأيديولوجي ) - قوة العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ، في كل مجتمع من المجتمعات ، القديمة والحديثة ، وأن التربية تختلف من مجتمع من هذه المجتمعات القديمة والحديثة ، إلى مجتمع آخر ، حسب الأيديولوجيا السائدة في كل مجتمع ، لتلائم تلك ( الشخصية القومية ) ، التي يتميز بها كل مجتمع .

وسوف نري صورة لهذه العلاقة بين ( الأيديولوجيا والتربية ) في عدد من المجتمعات ، القديمة والحديثة .

#### (١) الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات القديمة :

عاشت المجتمعات البدائية الأولى حياة بسيطة كل البساطة ، قولها القدرية ، والتدريب البسيط على الحصول على متطلبات الحياة اليومية ، من طعام وشراب ، يوما بيوم ، وبوسائل محدودة تماما .

ولم تكن هذه الحياة البدائية الأولى تتطلب نوعا من التربية المعقدة خارج الأسرة ، فقد كانت كل أسرة " تربي الطفل بدافع تلقائي طبيعي ، لياخذ عنها أساليب الحياة العملية ، ويتشرب منها تقاليدها ونظرتها للحياة ، حتي يصير عضوا فيها ، كما صاروا هم " (١٩) ، وكان جزء كبير من هذه التربية " يتم بالتقاليد الاعمي للكبار ، مصحوبا بقليل من التعليم ، أو بلا تعليم علي الإطلاق " ( ٢٠ ) .

وقد استطاع الانسان البدائي الأول ، أن يتجمع مع غيره من الناس ، علي شواطئ الأنهار ، حيث تيسر الحياة ، وتتوفر الحماية ، ويتحقق الأمن ، وبذلك كون هذا الانسان ( مجتمع

القرية ) ، الذي خاض به أول ( ثورة ) عرفها الانسان في حياته ، وهي ( الثورة الزراعية ) ، التي تمكن بها من " احلال انتاج الطعام بطريقة دائمة ومنظمة ، محل جمع الطعام من هنا وهناك " ( ٢١ ) .

وانتقل الانسان - بتجمعه في مجتمع القرية - الي مرحلة ( الصناعة ) ، وخاض غمار ( الثورة الصناعية ) ، في ( مجتمع المدينة ) الأكثر تعقيدا ( ٢٢ ) ، والذي تطلب ( خبرات ) ، و ( مهارات ) ، و ( قوى بشرية ) ، قادرة علي الوفاء بمتطلباته ، كما تم في مصر القدية ، منذ خمسة آلاف سنة .

ومن هنا صارت ( الدراسة ) ضرورة اجتماعية ، لتوفر لتلك القوى البشرية ، " الخبرات الثقافية والتكنولوجية اللازمة ، لمجتمع ضرب سهمها ولقرا في التقدم الحضاري ، وخاصة في ميادين الصناعة " ( ٢٣ ) .

ورغم تقدم بعض هذه المجتمعات القدية ، فقد ظل الطابع ( الديني ) هو السيطر عليها ، ولا تقصد بالدين هنا الدين السماوي ، وإنما تقصد به مجموعة الافكار والآراء والمعتقدات ، التي تشملق بالحياة وما بعد الحياة ، التي توصل اليها ( فيلسوف ) عبقرى ، وقد تكون متفقة مع العقل والمنطق ، وقد لا تكون ، وقد تكون قريبة في تصوراتها من الاديان السماوية وقد لا تكون - ولكنها علي أية حال ( فلسفات ) ، تعكس الايديولوجيا السائدة في كل مجتمع ، ومن ثم اختلفت تلك التصورات الدينية السائدة في مصر ، عن الكونفوشيوسية ، التي بشر بها كونفوشيوس في الصين ، أو التاوية ( بمعنى الطريق الحق ) ، التي ابتدعها لاو - تسي في الصين أيضا ، وعن البوذية التي تنتسب الي بوذا ، والتي انتشرت في الصين ، ثم في الهند ، وعن البرهمانية التي تنسب الي برهمان ، في الهند ، وعن الزردشتية ( مجموعة تعاليم زردشت ) في فارس ، وغيرها ( ٢٤ ) .

ولم تكن الايديولوجيا السائدة في تلك المجتمعات القدية ، والتي كانت تصطبغ بمصبغة دينية ، تتعلق بالفبيات ، وتكمس الفلسفة السائدة في كل مجتمع - لم تكن سوى الفلسفات

" التي إنطوت عليها دياناتها " ، ولم تكن فلسفات بالمعنى الفلسفي الدقيق ، بقدر ما كانت ألوانا من الحكمة ، وضربا من المبادئ والقواعد ، مما كان يتصل من قريب أو بعيد ، بالدين والعقائد " ( ٢٥ ) .

ولذلك كان رجل الدين ، هو ( الوجه الأيديولوجي ) فيها ، فقد " كان الكاهن هو العالم وهو الفيلسوف ، وهو الطبيب ، وهو الفلكي والرياضي ... الخ " ، وذلك لأن العلم كان عندهم مختلطا بالدين والفلسفة " ( ٢٦ ) ، كما كان العلم ذاته جزءا من الدين ، ولذلك كان علما أرسقراطيا ، قاصرا على الكهنة والملوك والطبقة الحاكمة وحدها ، ولم يتح لأبناء الشعب أن يتزودوا به ، ولم يسمح لهم أن يعرفوا عنه ، لأنه كان جزءا من النظام الكهنوتي الديني ، الموجود في هذه المجتمعات .

وعندما أُنشئت نظم التعليم في هذه المجتمعات القديمة ، بعد أن تعمدت حضارتها ، كان ( الدين ) ، هو محور الحياة التعليمية ، وكان رجال الدين ، هم الذين يشرفون على التعليم ، وكان التعليم العالي في مصر القديمة مثلا ، يتم في المعابد ( ٢٧ ) ، كما أن " المدارس النظامية في مصر ، نشأت أساسا ، في كنف المعابد " ( ٢٨ ) .

وكانت هذه الأيديولوجيا ( الدينية ) ، التي تصبغ الحياة في مصر القديمة ، وتوجه التعليم بها ، تصبغ الحياة وتوجه التعليم في سائر المجتمعات القديمة الأخرى ، وإن اختلف ذلك ( النصوص ) الديني ، من مجتمع قديم إلى آخر - كما سبق .

وعندما ظهرت الأديان السماوية ، كان لكل من الأنبياء صحابته وحواريوه وتلاميذه والمؤمنون به ، وكان هؤلاء يعدون أول ( تلاميذ ) له ، وأول ( معلمين ) لمبادئه التي دعا إليها من بعده ، وكانت للدرس تطبيع بتلك الصيغة الدينية الجديدة ، وتشكل البرامج - أو تعدل - لتتفق معها . وحول العقائد الجديدة ، كانت تدور نظم التعليم وفلسفاتها وأهدافها وبرامجها ومناهجها ، بحيث تتحقق تلك الأيديولوجيا الجديدة ، وتتفق معها .



## (ب) الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق :

وعلي أيدي الإغريق ، تحررت الأيديولوجيا من الصيغة الدينية ، وبدأت تتجه وجهة مدنية خالصة .

ولقد كان للجمع الإغريقي القديم ، مجتمعا بدائيا " قبليا ، يتكون من عدد من الأسر ، تعيش في حالة من الاكتفاء الذاتي " (٢٩) ، ثم تطورت به الحياة - بسبب ظروف اليونان الجغرافية، حيث كانت تتكون من عديدين المدن اليونانية المستقلة *City - States* ، المتصارعة فيما بينهما ، ففما مفهوم ( الدولة ) ، في كل مدينة من مدنها ، نموا مبكرا ، وصارت ( السلطة القومية ) - لا الدين - هي التي تتحكم في مصير كل مدينة مستقلة ، وصارت التربية - لأول مرة في التاريخ - وسيلة " لتربية المواطنين " ، و " أصبح التعليم جزءا من السياسة العامة للدولة " (٣٠) منذ القرن السابع قبل الميلاد .

وتطورت الحياة في كل مدينة يونانية مستقلة تطورها الخاص بها ، وتشكلت كل مدينة أيديولوجيا حسب ظروف الحياة بها ، فكان هناك اختلاف أيديولوجي بين كل مدينة مستقلة وأخرى ، وقد وصل هذا الاختلاف إلى حد التناقض بين مدينتين من هذه المدن ، هما أثينا وأسبرطة .

فالينا Athens كانت أسعد المدن المستقلة حقا ، بسبب موقعها الجغرافي على البحر الأبيض المتوسط ، واشتغال أهلها بالتجارة ، مما مكنهم من أن يكونوا " علي اتصال وثيق بالمراكز التجارية الهامة في شمال فلسطين " (٣١) ، وشمعوا " بالحضارات الشرقية والجنوبية لحوض البحر الأبيض المتوسط ، ويكتسبوا من هذه الحضارات الشيء الكثير " (٣٢) . وكان في مقدمة هذه الحضارات التي استفادوا منها ، حضارة مصر القديمة .

وقد كان لهذا ( الانفتاح ) الأثيني ، أثره علي الأيديولوجيا الأثينية ، فكان قولها الانفتاح والتطور والمرونة ، كما كان للازدهار الاقتصادي - نتيجة للتجارة - أثره أيضا ، فكان من مقومات أيديولوجيتها الاقبال علي الحياة ، والمحبة والتسامح ، والاقبال علي العلم ، بهدف

المتعة العقلية ، لا السيطرة علي الطبيعة .

وبفضل هذه الايديولوجيا ، تطورت علوم الاثنيين ، تطورا لا يزال موضع اعجاب الجنس البشري كله ، فالانسان المعاصر " لا يكاد يجد شيئا في ثقافته الدنيوية - اللهم الا آلاته - ليس مدينا به لليونانيين " ( ٢٣ ) .

وانعكس ذلك كله علي التربية الاثينية ، فتطورت من تربية بدائية غير نظامية ، الي تربية نظامية ، هدفها خلق المواطن الصالح ، القاهر علي المشاركة في حياة مجتمع ديموقراطي ، وعلي الاستمتاع بحياته في هذا المجتمع ، دون ما تدخل يذكر من الدولة ، في التشكيل الايديولوجي لابنائها .

لقد كانت الدولة في اثينا تسير علي سياسة لترسل *Laissez-faire* التي لا تتدخل بوجيها في شئون التربية والتعليم ، إلا يسر ببعض القوانين ، التي تحمل الالباء مسؤولية تزويد أبنائهم بالحد الأدنى الضروري من التربية ، الذي يكفي لتكوين هذا المواطن ، سواء قاموا بذلك بانفسهم ، أو عهدوا بهم الي أحد المدرسين ، ليقوم عنهم بذلك .

ولذلك يري بطمس *Butts* أن الحديث عن المدرسين الاثنيين ، يكون أصوب واثق ، من الحديث عن الدروس الاثينية ، فحيثما وجد الدرس ، كانت توجد المدرسة ( ٢٤ ) .

ولم يكن بالاثينا - نتيجة لذلك - " مدارس عامة ، أو جامعة تديرها الدولة ، بل ظل التعليم فيها علي أيدي الأفراد " ، وكان المدرسون المحترفون ، ينشئون مدرسمهم الخاصة ، يرسل اليها أبناء الزحار في سن السادسة " ( ٢٥ ) .

وعندما تطورت حياة المجتمع الاثيني ، خاصة في عهد بركليز ، بحيث زاد الثراء ، وتوفر لدي الاحرار وقت الفراغ ، ودفع ذلك الي مزيد من البحث والتفكير ، والجري وراء الفلسفة والعلوم المختلفة ، صارت الحاجة ماسة الي لون من ألوان الدراسة العليا المنظمة ، التي تمكن من القيام بذلك كله - أي هذا التطور الي وجود مدرسين من نوع جديد ، قادرين علي اشباع هذه الحاجات الجديدة النامية ، " يطلقون علي أنفسهم لقب سوفسطاي ، أي معاصو الحكمة ،

وكان الناس يفهمون من هذا اللفظ ، ما نفهم نحن من لفظ ( أستاذ جامعي ) ' اليوم ،  
' يستاجرون قاعات المحاضرات ، ويدرسون فيها ما يضمنونه للتعليم من مناهج ' ( ٢٦ ) ،  
تشيع هذه الحاجات .

ومن هؤلاء العلماء ، أو ( الاساتذة الجامعيين ) ، من رفض حياة التنقل لتقدم هذه الدراسة  
العليا ، من مدينة الى مدينة ، كما فعل السوفسطائيون ، وكما فعل سقراط نفسه ، وأصر على  
أن يتخذ لنفسه معهدا ، يقيمه في مكان هادئ ، بعيد عن الضوضاء والصخب ، ليفد اليه  
الراغبون في هذه الدراسة ، كما فعل أفلاطون ، حين ' اتخذ له ملعبا في شمال شرقي أثينا ،  
كان يسمى باسم أحد الأبطال القدماء ، هو أكاديس ، وكان في منطقة ذات أشجار علي  
شاطي ، نهر ، وأطلق علي هذا الملعب اسم الأكاديمية ' ( ٢٧ ) - وكما فعل تلميذه أرسطو ،  
حين أنشا في أثينا أيضا ' مدرسته التي سميت بالليسيه *Lyceum* ، نسبة الى المكان الذي  
نشأت فيه ' ( ٢٨ ) .

وعلي النقيض من ألسينا تماما ، كانت أسبرطة ، كبرى مدن لأكونيا *Laconia*  
الواقعة في الجزء الجنوبي من شبه جزيرة اليونان - كانت منطقة زراعية ، متوقفة على نفسها ،  
لا تتصل بالعالم الخارجي ، ولا تعرف شيئا عن حضارته ، ففرضت عليها طبيعتها العزلة ، ودفعت  
بها تلك العزلة ، وذلك الصراع الطويل بين مختلف المدن اليونانية المستقلة ، الي ان تطورت  
الحياة فيها من ' البدائية البسيطة ، الي الدكتاتورية الأرستقراطية العسكرية ' ( ٢٩ ) التي  
تستطيع بها ان تسيطر على بقية المدن اليونانية المتصارعة .

وفي هذا الإطار العام ، تشكلت الأيديولوجيا الفردية والجماعية في أسبرطة ، فكانت  
أيديولوجيا تقوم على التحشوة والعدوان والبطش ، والتهور والاذلال ، وعلي التدريب العسكري  
المستمر ، للتمرس بهذه الصفات .

وتتطلب مثل هذه الايديولوجيا تربية خلقية مستمرة ، جنباً الى جنب مع التربية العسكرية ولكنها تربية خلقية عسكرية أيضاً ، بمعنى أنها تنمي في النفوس قيماً خلقية معينة ، قد تكون بعيدة كل البعد عن الاخلاق الفاضلة من وجهة نظرنا نحن اليوم ، تحقيقاً لخدمة اهداف الدولة العسكرية وأغراضها .

ولذلك كان الاهتمام في هذه التربية الخلقية ، منصبا علي غرس القسوة والعنف ، وعلى احترام القانون ، والسمع والطاعة للرؤساء ، وعلى الأمانة والصدق معهم ، مع اجازة السرقة والكذب والتلصص علي أعداء البلاد .

بل ان السارق كان اذا ضبط وهو يسرق ، يتعرض للجلد ، لا بسبب السرقة ، ولكن بسبب الغفلة ، التي أدت به الي أن يضبط .

وفي ظل هذا الجو ( العسكري ) العدواني ، نشأ نظام التربية الخاضع لسيطرة الدولة *State-controlled System of Education* ، لأول مرة في التاريخ ، حيث " سيطرت الدولة في أسبرطة علي كل شئون التعليم ، وأشرفت عليها بدقة " (٤٠)

وكان نظام التعليم في أسبرطة خاصاً لسلطان الدولة ، التي فرضت علي المتعلمين مناهج عسكرية ، فكانت موسيقى حماسية عسكرية ، وأدباً وطنياً ، يدعو الي الحماس ، ويوقظ الهمم ، ويثير الحمية ، ويدعو الي التضحية والبذل في سبيل الوطن .

وقد أدت هذه التربية الأسبرطية ، الي نصره أسبرطية في النهاية ، ولكنه كان نصراً خاطفاً سريعاً ، فلم يستطع الأسبرطيون حمل تبعات النصر وأعباء المسؤولية ، لأنهم تربوا علي أن يسمعوا ويطيعوا ، لا علي أن يفكروا ويتخذوا قرارات ، لذلك دامت سيادتهم العسكرية علي بلاد اليونان فترة محدودة ، إذ سرعان ما تحول نصرهم الي هزيمة ، قفت عليهم تماماً . لقد " انكشف حال أسبرطة تماماً ، حينما أصبحت سيدة بلاد اليونان كلها ، بفضل قولها الحربية ، إذ وضح تماماً ، أنها - رغم نصرها - " لم تكن قادرة علي القيادة والتقدم " بالنسبة

\* نغيرها من الدول ، لأنها لم تكن لديها أهداف سامية ، تسمى لتحقيتها \* (٤٦) .

ومثلما لم يستطع الأسبرطيون تحمل أعباء النصر ، لم يستطيعوا تحمل صدمة الهزيمة والشكيف لها ، فقد " دبت الفوضى فيما بينهم ، وانهار كياناتهم انهيارا تاما " ، كما ظهر " فشل النظام التربوي الأسبرطي ، في الانحلال التلقائي والاجتماعي ، الذي تقشي نسي للمجتمع الأسبرطي بعد الهزيمة في الحروب " (٤٧) ، بما قضي علي هذا المجتمع ، وأسلم بلاد اليونان كلها للرومان ، بعد فترة وجيزة من الزمان ، تعتبر في تاريخ اليونان ، أعظم مأساة ، بعد حضارة رائعة ، كانت - ولا تزال - ضياء ، يبدد للإنسانية ظلمات تخلفها وجمودها .

وبما نجدد الإشارة اليه ، أن أفلاطون قد ضاق ذرعا بتلك الحياة التي تخيها ألينا ، أقرب ما تكون الى ( الفوضى ) ، ولم يطق الأيديولوجيا الفردية والجماعية ، الوجودية في وقته ، فاعتزل هذه الحياة في أكاديمية الشهيرة ، يعلم الطلاب ، وتصور مجتمعا جديدا ، بإيديولوجيا جديدة يزود بها أقرانه ، فيستطيعون أن يعيشوا في مجتمع مثالي *Utopia* ، ينعمون فيه بالأمن والسعادة معا .

وكانما كان أفلاطون يرى بعينه ضياع بلاد اليونان كلها ، بين الديوقراطية الفوغاشية ، والديكتاتورية الاستبدادية ، لأن الحياة الفوغاشية الفوضوية ، لا تقل خطرا - في نظره - عن الحياة الدكتاتورية الاستبدادية ، ولذلك بلمسح ، فيما كتبه في عزلة هذه ، سخطه علي ( الفوضى ) الأثينية ، مماثلا لسخطه علي ( الديكتاتورية ) الأسبرطية .

وقد بنى أفكاره عن هذا المجتمع المثالي ، علي أساس الجمع المتوازن بين ( الحرية والنظام ) بحيث لا تصل الحرية الى حد الفوضى ، ولا يصل النظام الي درجة الاستبداد .

ويتم هذا التوازن بين النقيضين عن طريق أمرين : أولهما هو القوانين الصالحة ، التي تحفظ للمجتمع صورته المثالية ، وتحدد العلاقات بين أبنائه ، ولثانيهما هو التربية السليمة ، التي تحول تلك القوانين الي أيديولوجيا ، فردية واجتماعية ، تحرك الفرد من أعماق نفسه نحو ما يجب ، ولا تفرض عليه من الخارج كيف يجب أن يتصرف . ولذلك فهو يري أن " تخضع المناهج التي

يدرسها المتعلمون لرقابة الدولة خضوعا كاملا ، في محتواها وشكلها " (٤٣) .

وقد صاغ آراءه وتصويراته هذه ، في كتابيه ( القوانين ) و (الجمهورية ) ، ففيهما صاغ نظريته السياسية ، وآراءه التربوية ، ورأى أن يرى الأطفال في المرحلة الاولى من مراحل تربيتهم ( من الميلاد - سن ١٧ سنة ) " في دور الحضنة ، بعيدا عن الوالدين " ، " علي أيدي أخصائين " ، لم " يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ، ويتدربون على التذوق الموسيقي ، الذي يشمل الموسيقي واللغة والأدب بالمفهوم الحديث " (٤٤) .

أما المرحلة الثانية ، التي تبدأ لمن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ، وتستمر حتى العشرين ، فإن الطلاب يجب أن يتلقوا فيها " تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة " (٤٥) .

وبعد امتحان قاس ، تقدم للناجحين بوجبه دراسة " تستمر عشر سنوات ، تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم " ، " وفي سن الثلاثين ، يجري امتحان صعب " ، يواصل به " الناجحون الدراسة " ، " في الفلسفة ، لمدة خمس سنوات " . " وتبدأ المرحلة الخامسة من سن ٣٥ - ٥٠ ، وفيها يعين الناجحون في المرحلة الرابعة في مناصب حكومية ، حيث يتدربون علي الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريبا عمليا ، في خضم الواقع ، حتي سن الخمسين " (٤٦) .

والذين يفشلون في اجتياز امتحان من هذه الامتحانات ، لا يواصلون تعليمهم ، وإنما يبقون في المجتمع عاملين ، في درجة معينة من الدرجات التي تناسب المهل الذي حصلوا عليه ، أو مستوى الدراسة الذي حصلوه ، أما من يواصلون تعليمهم الي نهايته ، فانهم يكونون الصفوة الممتازة ، الجديدة بأن تنضم الي طبقة الفلاسفة ، التي خلفت لتحكم وتقود .

وقد تبدو هذه الأفكار والآراء التربوية خيالية أو مثالية - ولكننا يجب أن نتذكر أنها وضعت لخلق مجتمع مثالي أو خيالي أيضا .

### (ج) الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا :

وقد تم اختيار ألمانيا من بين مجتمعات عالمنا المعاصر ، لأنها مرت في تاريخها الحديث بمجهود مختلفة ، وفترات تاريخية متباينة ، كانت في بعضها صورة رافعة للتقدم الحضاري ، والازدهار الاقتصادي ، شبيهة بما كانت عليه أثينا القديمة ، وكانت في بعضها صورة للدولة الجماعية العسكرية ، شبيهة بما كانت عليه أسبرطة ، ثم هي اليوم تمشي بمزقة ، تجمع بين شطريها ، صورتين للمعسكرين الكبيرين ، اللذين يتنازعان السيطرة علي العالم ، ففي قسمها الشرقي نجد النظام الشيوعي بالأيديولوجيته ، والانعكاس تلك الأيديولوجيا علي نظام التعليم به ، وفي قسمها الغربي نجد النظام الرأسمالي بالأيديولوجيته ، والانعكاس تلك الأيديولوجيا علي نظام التعليم به أيضا .

فألمانيا - علي ذلك - بتاريخها ووقائعها المعاصر ، مجموعة من المجتمعات في مجتمع واحد - أو بعبارة أخرى ، هي مجموعة من الأيديولوجيات ، أو ( الشخصيات القومية ) .

وقد كانت ألمانيا طوال تاريخها - ولا تزال - " عظيمة ، تفرض علي العالم احترامها ، حتى وهي ممزقة ، يسيطر الشرق علي بعضها ، ويسيطر الغرب علي بعضها الآخر " ( ٤٧ ) .

وتعود ( عظيمة ) هذا الشعب الألماني أولا وقبل كل شيء ، الي أنه شعب منظم بطبعه ، فهو شعب قنوده - علي حد تعبير فشر - " غريزته المنظمة " ( ٤٨ ) ، كما أنه شعب متحضر ، يؤمن بالعلم إيمانا مطلقا ، ولذلك " لم يفق الشعب الألماني شعب أوربي آخر ، في كثرة المطالعة وجديتها " ( ٤٩ ) .

وكانت تلك العظيمة ، هي التي دفعت بالألمان - تحت قيادة النازي - الي الفرور ، الذي دفع بهم الي أكبر حماقة في التاريخ ، في حق أنفسهم ، وفي حق العالم - كما سنري فيما بعد .

ولكن هذه العظيمة نفسها ، هي التي أضفت علي ألمانيا لشرقة منذ فجر تاريخها ، بددت ظلمات حياتها وحياة أوربا ، في عصور تاريخية مختلفة . فيها ظهر في ظلمات العصور الوسطي " بريق حركة حضارية في أواخر القرن الثامن وأوائل القرن التاسع للميلاد " ( ٥٠ ) ،

حيث أصدر شارلمان ( ٧٧١ - ٨٤١ م ) أوله بتعميم التعليم سنة ٧٨٧ م ، وجعله مجانيا ، وأنشأ لتحقيق ذلك المدارس اللازمة ، ولستقدم " العلماء من أيرلندا وبريطانيا وإيطاليا ، ومن هذه المدارس ، نشأت في المستقبل ، بعض الجامعات الأوروبية " ( ٥١ ) . وكان ذلك أول قانون للتعليم الإلزامي عرفه التاريخ .

وصحيح أن هذه الحركة المضارية كانت ذات بريق خاطف سريع ، وإنها كانت فاترة قصيرة العمر سريعة الزوال ، لأن ظلمات تلك العصور كانت أقوى منها ، ولذلك ماتت بموت شارلمان ، أو بعد موته بقليل - إلا أن ( الفكرة ) نفسها لم تمت بموته ، لأنها لم تكن فكرة شارلمان كفرد ، بل كانت أيديولوجيا ألمانية راسخة ، عبر عنها شارلمان في فترة من فترات التاريخ ، وظلت تلك الأيديولوجيا الراسخة كامنة ، تعمل في الخفاء ، وتحرك الشعب الألماني نحو الثورة ، التي تفجرت بالفعل شاملة ، علي يد مارتن لوتر *Martin Luther* ( ١٤٨٣ - ١٥٤٦ ) ، في أوائل القرن السادس عشر ، يوم فجر ثورة الإصلاح الديني سنة ١٥١٥ .

وفتحت ألمانيا صدرها لمارتن لوتر ، وتبنت ثورته وآراءه الإصلاحية ، التي غيرت وجه الحياة في الغرب ، بعد معارك دامية خاضتها بلائه ، وصل الغرب بعدها إلى ما هو عليه اليوم من تقدم .

ولم تكن تلك الثورة التي تبناها الشعب الألماني ، مجرد ثورة دينية وحسب ، وإنما كانت ثورة عامة شاملة ، قولها ( الإنسان ) ، تعيد إليه كرامته ، وبالتالي تعيد إليه ( عظمته ) باستمضاء روحه ، عن طريق اتصاله اتصالا مباشرا بالله ربه ، وبهذا الاتصال ، يستطيع الحصول علي ( الخلاص ) ، الذي كانت تحتكره الكنيسة الكاثوليكية ورجالها ، وتحتكر معه الإنسان ذاته ، فتقتل فيه روح ( الإنسان ) .

ولذلك فقد انتشرت روح الإصلاح - علي حد تعبير هدسون - في كل مجال - في السياسة وفي المجتمع ، وفي العلم والفلسفة والدين ، وفي الأدب والفن " ( ٥٢ ) ، وغيرت من



نظرة الناس الى أنفسهم ، وإلى العالم الذي يعيشون فيه ، فديت في أوروبا حياة جديدة ، دالمة  
التغير والتطور ، تقلت أوروبا من الإصلاح الي النهضة الي التنوير ، لم الي القرن العشرين ، الذي  
تربيع فيه بلادها علي ثروة من ذرا التقدم العالمي .

وانمكست كل تلك التطورات ( الإيديولوجية ) علي التربية ، فقد كان أول ماواجه اليه مارتن  
لوثر ، هو " إنشاء مدارس لتعليم القراءة والكتابة " ( ٥٣ ) ، وترجمة الكتاب المقدس الي  
اللغات المحلية ، حتي يتمكن الناس من الاتصال بالله بأنفسهم ، ليحصلوا منه علي ( الخلاص )  
الذي ينشدونه ، بدلا من أن يضطروا الي اللجوء الي تساوسته ليساعدوهم في ذلك ، وبذلك  
" يقود الكتاب المقدس الكنيسة ، بدلا من التساوسة " ( ٥٤ ) وكانت المانيا البروتستانتية ،  
من أوائل البلاد الأوربية التي انمكست مبادئ الإصلاح علي نظامها التعليمي ، من حيث نشوء  
فكرة التعليم الإلزامي ( ٥٥ ) ، والتفكير في تعليم البنات ( ٥٦ ) ، وانتشار فكرة التعليم الحر  
*Liberal Education* ، التي تؤكد الفرديية ، وتمثل " تمردا ضد سلطة الدولة ، وضد  
المذهب الديني ، وكل عناصر النظام القديم " ( ٥٧ ) ~ فقد سبقت ألمانيا كل بلاد أوروبا في  
" وضع التعليم العام علي أسس سليمة صحيحة : فكانت المدارس والجامعات كثيرة ، لتمامها  
غيره شديدة علي تقدم العالم ، ونشر المعرفة " ( ٥٨ ) .

كذلك كانت ألمانيا - البروتستانتية - صاحبة الفضل الأكبر في تطوير نظام التعليم الجامعي  
وظهور الفكرة الليبرالية للجامعة ، بحيث صار هذا التعليم ( يفتح ) علي الحياة ، ويرتبط  
بأسسائها ، فقد كانت معظم الجامعات الأوربية لا تقبل الهندسة مثلا علي أنها " علم أكاديمي ،  
ومن هنا أنشئت بعض المعاهد التكنولوجية في زيوريخ وبرلين وغيرها ، لتدريب المهندسين ،  
الذين كانت تحتقرهم الجامعات " ( ٥٩ ) ، حتى أنشئت جامعة هالي *Halle* سنة ١٦٩٤ ،  
وجامعة جوتنجن *Gottingen* سنة ١٨٢٧ .

الا أن الفكرة الليبرالية للجامعة ، ظلت محصورة في حدود هاتين الجامعتين الألمانيتين ، ولم  
تأخذ تلك الفكرة قوتها الدافعة الكبرى ، " فتسيطر علي جامعات العالم ، الا في أوائل القرن  
التاسع عشر ، بإنشاء جامعة برلين عام ١٨٠٩ ، كمؤسسة ومبت نفسها للبحث العلمي ،

بالمفهوم الواسع للملم " (٦٠) ، وذلك لأن هذه الجامعة ، قد تلقت كل التأييد ، من فيلهلم فون هامبولدت ، وقد كان ذا مركز كبير في الحكومة البروسية ، فمنحها كل تأييده ، وتأييد الحكومة البروسية من ورائه ، فأثرت الفكرة لحمارها ، ثم " سرعان ما انتشرت فكرة برلين في أنحاء ألمانيا ، التي كانت في ذلك الوقت ، على أبواب فترة تصنيع قومية مركزة ، علي أثر صدمة الهزيمة أمام نابليون " (٦١) .

وسوف نرى - عند الحديث عن تطور التربية للقارة فيما بعد - أن بروسيا - التي كانت ألمانيا جزءا منها - كانت محط الانظار بالنسبة لرجال التربية الأوربيين والأمريكيين ، فكانوا دائمى التردد عليها ، بهدف الوقوف على نظام التعليم بها ، والاستفادة به ، أو نقله إلى نظم تعليمهم القومية . وقد كان ممن زلروها وكتبوا عنها - مثلا - فردريك لوجست فخت ، في نهاية القرن الثامن عشر ، وكالفن ستر ، وفيكتور كوزان ، في النصف الأول من القرن التاسع عشر .

وقد أثارت هذه ( العظيمة ) الألمانية ، الحقد علي ألمانيا في صدر طائفة فرنسا نابليون (١٧٦٩-١٨٢١) ، الذي هدد بنظامه أوروبا كلها ، وخلق فيها - بإطماعه وأحقاقه - مفهوم (القوميّات) ، يدافع به كل بلد عن نفسه ، فوجه الي دولة بروسيا ضربة قاصمة ، اتهم بها أرض الرين *Rhineland* ، وفرض عليها طوال عشرين عاما ( من سنة ١٧٩٥ الي سنة ١٨١٥ ، حيث أعيدت أجزاء كثيرة من أرض الرين الي ألمانيا ، بعد مؤتمر فيينا ) - الإنكار الفرنسية ، واللغة الفرنسية ، والقانون الفرنسي ، وبذلك أقعد هذه الأرض ، استقلالها السياسي ، ومقوماتها الثقافية ، وشخصيتها القومية أيضا .

وكان لا بد من حل ، لانتقاد البلاد من تلك الورطة الكبرى ، أولئكبة التي حاقت بها علي يد نابليون ، وكان الحل شييبا بذلك الحل الذي راه أطلاطون لاثينا ، قبيل نكبتها علي يد أسبرطة - ثورة علي ما يشبه ( الفوضوية ) ، وسيرا منتظما في الطريق الي ( مجتمع مثالي ) ، في ضوء فلسفة كانت *Kant* ، تلعب التربية فيه الدور الاساسي .

ولقد تمثل هذا الحل ، في تلكه ( الكلمات إلى الأمة الألمانية ) *the Speeches to German Nation* ، التي قدمها فيخت *Fichte* في شتاء ١٨٠٧ / ١٨٠٨ إلى أكاديمية العلوم في برلين ، والتي قدم فيها مشروعا لتربية جديدة ، تربط بين " القومية والاشتراكية ، في اطار من الانسانية العامة " ، يقول فيه : " انه ليس هناك بديل لاقامة نظام جديد للتربية ، يضم كل الالمان ، بدون أي استثناء ، تزول فيه كل الفوارق ، بين الطبقات الاجتماعية " ( ٦٢ ) ، وكان فيخت يري أن تنمية الارادة الحرة في التلميذ ، هي أكبر اخطاء النظام التعليمي السابق ، ومن ثم لم يكن يد من ( صب ) المواطنين جميعا في قوالب معينة ، بحيث يستطيعون أن يحققوا أهداف الأمة الألمانية ، ويعيدوا إليها تماسكها ووحدتها - تماما كما رأي اقطاعيون لاصلاح ائينا المتصدعة .

كما كان يري أن ألمانيا قادرة - بفضل هذا النظام التعليمي - علي أن تلم شملها ، وتصير دولة عظمى ، وأن هذه الدولة الألمانية العظمى ، ستكون هي التسادرة من بين دول أوروبا - " بحكم وضعها الجغرافي ، وطورها التاريخية - علي أن تقود العالم " ، وبذلك " أثار فيخت النمرة القومية الألمانية " ( ٦٣ ) ، التي استظها النازيون فيما بعد - كما سنري - لجمع الالمان تحت شعار تفوق الجنس الأري علي شعوب العالم أجمع ، مستغلين آراء هيجل في الدولة ، وما يجب أن يتوفر لها من سلطة مطلقة ، وليتقدم - تحت شعار ووفق الآراء - نحو الكارثة التي حلت بالمانيا الحديثة .

وفي هذا الجو الثقلي ، الذي فرض على دولة بروسيا - نشا فريدريك انجلز *F. Engels* ( ١٨٢٠ - ١٨٩٥ ) ، في نفس أرض الرين ، التي كانت فرنسا الثورة قد ابتلتها من المانيا ، وكان أبوه رجلا " متدينا جدا ، ومحافظا في أفكاره السياسية " ( ٦٤ ) ، الا أنه - كغيره من شباب ألمانيا المثقفين - قد شغل نفسه بالفلسفة المثالية عموما ، وفلسفة هيجل ، وخاصة كتابه ( فلسفة التاريخ ) ( ٦٥ ) ، وبدأ يتجرف في تيار الفكر الاشتراكي ، " الذي كان ينمو في البلاد الأوروبية " ( ٦٦ ) .

ولنا عود إلى هذا الفكر الاشتراكي مرة ثانية ، عند حديثنا عن ( الشيوعية والتربية ) فيما

بعد .

ولقد تم توحيد ألمانيا بالفعل سنة ١٨٧١ ، وأخذت تسير في طريق الفلسفة المثالية ، كما رأها فيخت وهيكل ، مارة في تعليمها بثلاث مراحل من التطور ، وصلت بها في النهاية ، الى نفس ما وصلت اليه أسبرطة في القديم ، وهذه المراحل الثلاث هي :

( ١ ) فترة الامبراطورية ، من سنة ١٨٧٠ الي سنة ١٩١٨ .

( ب ) فترة جمهورية وييمر *Weimar Republic* ، من سنة ١٩١٩ الى سنة ١٩٣٣

( ج ) فترة الحكم النازي - أو حكم الريح الثالث *Third Reich* ، من سنة ١٩٣٣ الى سنة ١٩٤٥ ( ٦٧ ) .

وكانت الفترة - أو المرحلة - الأولى ، مجرد ( لم للشمل ) ، وكانت الفترة الثانية تطورا نحو الوحدة ، ثم كانت الفترة الثالثة قمة الوحدة ، تمهيدا للتوسع .

وما يهمنا من هذه الفترات الثلاث ، هو الفترة الأخيرة ، التي كان لها سماتها الأيديولوجية ، التي تختلف عن تلك السمات التي ميزت الفترة التي سبقتها ، والفترة التي لحقت بها .

وقد كان التعليم الألماني قبل الحكم النازي \* من مسئوليات الولايات \* ( ٦٨ ) ، وظل هذا التعليم يقوم على الاندواج ، كالتعليم الفرنسي ، حتي جمهورية وييمر ، حيث صدر قانون وييمر *Wiemar Constitution* سنة ١٩١٩ ، الذي عمل على سد الثغرة ، التي تفصل بين التعليم الأولي والثانوي ، بإدخال نظام المدرس الابتدائية العامة ، وبزيادة الفرص أمام الأطفال الفقراء ، للالتحاق بالمدرس الثانوية ، وبالجامعات ( ٦٩ ) .

ورغم ذلك ، كان التعليم يختلف من ولاية ألمانية الى أخرى ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية ، كما كانت هناك حرية كبيرة أمام الطلاب ، لاختيار ألوان التعليم التي تناسبهم ، خاصة في مرحلة التعليم الجامعي والعالي .

وعندما قفز هتلر إلى السلطة سنة ١٩٣٣ ، " خطط لتغييرات متطرفة كثيرة في النظام التعليمي ، لم ير النور كثير منها حتى عام ١٩٣٨ ، كما عطلت الحرب تنفيذ جزء آخر منها " (٧٠) .

ورغم أن هتلر قد استمر خمس سنوات ، قبل أن تشتد قبضته على البلاد ، ويستطيع أن ينفذ برامجه ومخططاته التعليمية ، وأن ظروف الحرب لم تتيح له الفرصة لتنفيذ تلك البرامج والمخططات ، إلا أنه ترك له ولنظامه النازي بصمات على التعليم الألماني ، اضطرت معها سلطات الاحتلال الأجنبي لألمانيا بعد الحرب ، أن تعطل التعليم شهورا من سنة ١٩٤٥ ، لازلتها من النظام التعليمي ، وتطوير التعليم من هذه الروح النازية ، وذلك الطابع المتطرف ، ولطبعه - بعد ذلك - بالطابع الشيوعي في ألمانيا الشرقية ، وبالطابع الرأسمالي في ألمانيا الغربية .

وكان أهم طابع ، طبع به هتلر ، ونظامه النازي المتطرف ، التعليم الألماني ، هو خلق وزارة مركزية ، تشرف على التعليم ورعاية الشباب ، على مستوى البلاد كلها ، اسمها ( وزارة التربية ورعاية الشباب ) ، يستطيع من خلالها تشديد قبضته على المؤسسات التعليمية ، وطبع الشباب الألماني بالطابع النازي ، وذلك من خلال البرامج التعليمية وللناهج الدراسية ، وإحكام الرقابة على المدرس والدرسين . كذلك أنشأ هتلر بعد ذلك الدارس السياسية ، التي تخلق له ( كادرات سياسية ) ، يعتمد عليها في إقرار حكمه وبث عقائده ، مثل مدارس الحزب النازي ، ومدارس أدولف هتلر ، ومدارس التربية السياسية القومية ، ومدارس قلاع النظام ، وغيرها من الدارس ، التي كان يعتمد عليها في تخريج جيل من الشباب ، يؤمن به ، وينفذ مبادئه ، ويحمي نظامه ، ويحقق أهدافه ، أو يشرف على تحقيقها .

أما هيكل التعليم ، فإنه لم يتغير كثيرا ، عن ذلك الهيكل الذي ورثه هتلر ، مما كان سائد في عهد جمهورية ومار ، طبقا لقانونه الصادر سنة ١٩١٩ ، وإن كان قد أحدث في مناهج التعليم وبرامج الدارس والكتب الدراسية ، تغييرات جذرية ، من خلال ( وزارة التربية ورعاية الشباب ) ، التي أنشأها للاشراف على التعليم في جميع أنحاء البلاد (٧١) .

وظل ميكل. فتعليم - كما كان في عهد جمهورية ويغار - يقوم علي ثلاث مراحل رئيسية ،  
في المرحلة الاولى ، والمرحلة الثانية ( في عدة مدروس ) ، ومرحلة التعليم العالي .

ولم يهمل التاريخ منظر ، ليصل نظامه التعليمي الي حد الكمال الذي كان يشهده ، ومع ذلك  
فقد حقق هذا النظام التعليمي النازي ، كثيرا من الاهداف ، التي سمي منظر لتحقيقها ، ولو أنها  
كانت ضد حركة التاريخ ، فقد كان هذا النظام ، بما أدخله عليه من تعديلات ، وما أنشأه به  
من مدروس سياسية ، وحزبية ، وما أحكم عليه من رقابة ، ويتوسمه من مفهوم التربية - هو  
السؤال المسئول الأساسية ، عما استطاع منظر أن يزرعه في نفوس الألمان ، من احساس  
بالسمو ، ورغبة في السيطرة علي العالم ، بدت بوضوح في تلك الحرب العالمية الثانية ، التي  
دخلتها ألمانيا ، ولا يخامر واجدا من أبنائها شك ، في أن العالم كله ، سيركع تحت علم بلادهم  
ناذا ببلادهم تخرج من هذه الحرب ، ممزقه مقسمه ، تحتلها جيوش أربع دول ، ألاق منظر  
وجيوشه ثلاثا منها الولايات في أثناء الحرب ، وهي الاتحاد السوفيتي ( الذي احتل المانيا  
الشرقية ) ، وفرنسا وإنجلترا ( اللتان اشتركتا مع الولايات المتحدة في احتلال ألمانيا الغربية ) .

وكان أول ما فعلته سلطات الاحتلال في شرقي للانيا وغربيها ، هو أنها أغلقت المدارس في  
كل أنحاء البلاد ، وعطلت النظام التعليمي ، حتي تتمكن من ( تطهير ) التعليم الألماني ، من  
الروح النازية ، بتغيير النظم والمناهج والكتب ، التي تجدد العسكرية والمنتصرة الألمانية ، وطرد  
العاملين النازيين ، والبحث عن معلمين جدد ، يحققون فلسفة التعليم الجديدة ، التي تتفق مع  
الأيديولوجيا الجديدة ، فتي كانت تتناقض تماما في شرقي المانيا عنها في غربيها . ومع بداية  
العام الدراسي ١٩٤٥ / ١٩٤٦ ، بدأ التعليم الألماني يفصل عن ماضيه ، ويطبع بطابع جديد ، بعيد  
كل البعد عن الأيديولوجيا النازية ، التي تقوم علي المنتصرة العسكرية ، وعلي التعصب  
والتطرف - وقريب كل القرب من أيديولوجيا دول الاحتلال ، ومن ثم بدأ نظام التعليم في  
ألمانيا الغربية ( جمهورية ألمانيا الفيدرالية منذ مايو سنة ١٩٤٩ ) يطبع بالطابع الرأسمالية ،  
ويتأثر بالأيديولوجيا الرأسمالية السائدة في غرب أوروبا ، والقائمة على الحرية والحكم المحلي ،  
والتنافس بين الافراد والهيئات والسلطات المحلية - كما بدأ نظام التعليم في ألمانيا الشرقية

( جمهورية ألمانيا الديمقراطية منذ سنة ١٩٤٩ ) ، يطبع بالطابع الاشتراكي المتطرف ( الشيوعي ) ويتأثر بالأيديولوجيا الشيوعية السائدة في الاتحاد السوفيتي وبلاد شرق أوروبا الأخرى ، والقائمة علي التوحيد وفرض القيود ، والسير وفق ما يليه المذهب الشيوعي والحكومة المركزية ، من أولس ولوجيهاات ، تتفق والماركسية - اللينينية .

وفي ألمانيا الغربية ، عاد الألمان في ادارة تعليمهم والإشراف عليه ، الى النظام الذي كان سائدا في ألمانيا للوحدة قبل الحكم النازي ( في عهد جمهورية وبار ) .

وفي ألمانيا الشرقية ، اتجه الألمان في ادارة تعليمهم والإشراف عليه ، الى نظام التعليم في الإتحاد السوفيتي ، ينقلونه الي بلادهم ، نقلا يكاد أن يكون حرفيا .

وفي ألمانيا الغربية ، لا توجد وزارة مركزية للتربية ، ولها هناك ( وزارة التربية والثقافة ) في كل ولاية ، تتولي الإشراف علي شئون التربية وشئون الثقافة في حدود ولايتها ، وعن طريقها ' تنصرف كل ولاية ذاتيا ، في المسائل التربوية والثقافية ' ° (٧٧)

ومناك مؤتمر دائم لوزراء التربية - Permanent Conference of Mini-sters of Education يعقد في بون Bonn ، ويضم وزراء التربية المشرة ، مضافا اليهم وزير التربية في برلين الغربية ، لدراسة كل ما يتعلق بشئون التعليم والثقافة ، في مختلف الولايات العشر وبرلين الغربية ، من مناهج ومواد دراسية ، ونظام عمل المدارس ، وتبادل الخبرات التربوية ، وما الى ذلك ، ثم يقدم توصياته وقراراته الي الولايات ، حيث يحيلها الوزير في كل منها الى المجلس التشريعي بالولاية ، لاقرارها أو تعديلها أو إلغائها ، وتحويلها بعد ذلك - اذا أقرها - الي دساتير ، تنفذ فعلا .

وتعتبر المدرسة ، هي ( الوحدة الأساسية ) للتعليم ، وللادارة التعليمية في ألمانيا الغربية ، فكل مدرسة حرة في اختيار سياستها العامة التي تسيير عليها ، في حدود الظروف المحلية والسياسية العامة ، التي يقرها المجلس التشريعي في الولاية ، والاطار الأيديولوجي العام ، الذي يتفق عليه وزراء التربية والثقافة في مؤتمرهم .

ويسمح بتدريس الدين في المدارس الألمانية الغربية ، كجزء من البرنامج التعليمي ، على ألا يكون إجباريا (٧٣) .

والولايات لا تفرض على المدارس كتباً معينة تستخدمها ، ولها هي تشر قوائم ، بالكتب الصالحة للاستخدام في المدارس ، ثم تختار كل مدرسة من هذه الكتب ما يناسبها .

وبجانب توفير هذه الحرية للمدارس ، تقوم ( وزارة التربية للثقافة ) في الولاية ، بتمويل التعليم من الميزانية العامة للولاية ، ويتقدم النصح والعون للمدارس ، التي تحتاج الي نصح أو عون ، ويتعين المدرسين ، وفتح مرئياتهم ومعاشاتهم ، وبالإشراف علي التعليم في المدارس ، بحيث تضمن عدم نزوله عن الحد الذي تقرره في سياستها العامة ، والذي يتم الاتفاق عليه ، في المؤتمر الدائم لوزراء التربية .

و " يسمح نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، بإنشاء المدارس الخاصة ، على أن تسيير هذه المدارس ، في اطار القوانين التعليمية ، في الولايات المختلفة ، وعلى أن تقوم علي أساس المساواة بين جميع المواطنين ، لا التفرقة بينهم ، بسبب المركز الاقتصادي أو الاجتماعي " (٧٤) ، على ألا يهبط مستوي التعليم بها ، عن الحد الذي تقرره الولاية للتعليم بها .

وتخضع المدارس الخاصة لأشراف الولايات عليها ، لضمان تطبيق القوانين واللوائح ، ولضمان ارتفاع مستوي التعليم بها ، الي مستواه وفي المدارس العامة . وقد تحصل هذه المدارس الخاصة من الولايات ، على إعانات في بعض الظروف .

ومن هذه المدارس الخاصة مدارس طائفية ، تقوم بالإشراف عليها بعض الطوائف الدينية ، خاصة الطائفة الكاثوليكية ، والطائفة اللوثرية .

وينطبق علي هذه المدارس الطائفية ما ينطبق علي المدارس الخاصة الأخرى ، من اللوائح والقوانين والنظم ، فيما عدا توفير الحرية لها في برامج الدين التي ، تقدمها للمتعلمين بها .

ونتيجة لهذه اللامركزية في ادارة التعليم وتويله في ألمانيا الغربية ، يختلف نظام التعليم من



ولاية الي ولاية ، وان كان هذا الاختلاف في حدود الاطار العام ، التفق عليه ، على مستوى المؤتمر الدائم لوزراء التربية ، فهناك اتفاق علي توفير مرحلة الزامية من التعليم لكل الايمان ، الا أن هذه المرحلة تختلف من ولاية الي ولاية ، فهي تبدأ في السادسة أو السابعة ، كما أن طولها يتراوح بين ٨ و ١٠ سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل ولاية .

وهناك اتفاق ، علي أن يكون التعليم العالي الألماني الغربي ، من مسئوليات الدولة ، وعلى أن يكون العاملون به موظفين في الدولة ، ورغم ذلك تتمتع مؤسساته ، " ويتمتع العاملون بها ، بحرية تامة ، إذ لا تتدخل الحكومة في شئونهم أو في شئونها " (٧٥) .

كما يتمتع طلاب التعليم العالي بحرية تامة في اختيار برلمجهم ، ومواد تخصصهم ، وفي الانتقال من جامعة الي جامعة ، وحضور ما يشاءون من محاضرات ، والتقدم للامتحان عندما يشاءون ، بشرط أن يكون الطالب قد انتظم - قبل تقديمه للامتحان - في مقررات ، لمدة أربع سنوات ( ٨ فصول دراسية ) .

أما في ألمانيا الشرقية ، فقد صار التعليم - بناء علي أول قانون صدر لتنظيمه ، وهو قانون ( مقرطة المدرس ) ( ٧٦ ) ، الذي وققت عليه الولايات الألمانية الشرقية الخمس فيما بين ٢٢ مايو و٦ يونيو ١٩٤٦ - من مسئوليات الدولة وحدها ، مما يعني تحريم انشاء المدرس الخاصة وصار هذا التعليم مدنيا ، أي لايسمح فيه بتدريس الدين . وقد أكد هاتين الحقيقتين - مع غيرهما من الحقائق الأخرى - الدستور الصادر سنة ١٩٤٩ ، بعد اعلان ( جمهورية ألمانيا الديمقراطية ) .

ثم توالي صدور قوانين التعليم بعد ذلك ، لتؤكد تركيز " أمور التربية والاشراف عليها في يد الدولة والحزب الشيوعي " ( ٧٧ ) ، وزيادة ارتباط التعليم بالأيديولوجيا الشيوعية ، مثل الاهتمام بالتعليم البوليتكنيكي ، و ربط مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الإنتاجية ، وزيادة ربط المدرسة بالسياسة ، وزيادة الاهتمام بالماركسية - اللينينية ، وتعليم الكبار ، وفتح أبواب التعليم عموما ، والعالي خصوصا ، للعمال والفلاحين ، والاهتمام بمنظمات الشباب ، وتدعيم وجودها

في الدروس والجامعات ، وإنشاء ( معاهد للاركسية - اللينينية ) ، وما الي ذلك ، مما يجعل النظام التعليمي صورة لنظم التعليم في البلاد الشيوعية ، وعلي رأسها الاتحاد السوفيتي .

ونتيجة لذلك ، لا نجد في نظام التعليم في ألمانيا الشرقية ، ذلك التنوع ، أو تلك المرونة ، اللذين نجدهما في نظام التعليم في ألمانيا الغربية ، كما لا نجد فيه تلك الحرية ، وذلك التأثر بالطابع المحلي ، أو ذلك التفاوت بين ولاية من الولايات الخمس وغيرها ، كما هو الحال في الولايات الألمانية الغربية ، وإنما نجد أمثالا موحدة ، وفلسفة موحدة ، وسياسة موحدة ، تفرسها الدولة والحزب الشيوعي ، وتشرف علي تنفيذها بدقة ، نلتزم بها كل الدروس .

وننظر الي نظامي التربية في شطري ألمانيا ، لنجد بينهما تناقضا ، قريبا من ذلك التناقض ، الذي رأيناه منذ أكثر من عشرين قرنا ، بين مدينتي يونانيتين ، هما أثينا ولسبرطة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا ، واختلافها اختلافا يصل الي حد التناقض ، بين المجتمعين اليونانيين القديين ، والمجتمعين الألمانين المعاصرين .

## هوامش الفصل الأول

(1) R.FREEMAN Buttss : A Cultural History of Western Education ,Its Social and Intellectual Foundations ; Second Edition, McGraw - Hill C ompany, New York , 1955 p 34.

(٢) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية القارئة - الطبعة الاولى - مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة - ١٩٥٨ ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

(٣) منير البعلبكي : المورد ، قاموس انجليزي عربي - الطبعة السابعة - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ٤٤٧ .

(4) The Conicse Oxford Dictionary of Current English ,Edited by : H.W.FOWLER and F.G.FOWLER, based on : the . Oxford Dictionary ; Fourteenth Edition, Revised by ; E McINTOSH, Oxford at the Clarendon Press, p.589.

(5) Ibidid ., p. 589.

(٦) منير البعلبكي ( مرجع سابق ) ، ص ٤٤٧

(٧) قاموس النهضة ، في اللغتين الانجليزية والعربية - وضعه اسماعيل مظهر - راجعه محمد بدران ، و ابراهيم زكي خورشيد - الطبعة الاولى - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ، ص ٨٩٤ .

(8) the concise oxford Oxford Dictionary ; Op cit ; p - 589 .

(٩) منير البعلبكي ( مرجع سابق ) ، ص ٤٤٧ .

(١٠) أحمد عطية : القاموس السياسي - الطبعة الثالثة - دار النهضة العربية - ١٩٦٨ ، ص ١٦١ .

(١١) الموسوعة السياسية - إشراف د. عبد الوهاب الكيالي ، وكامل زميري - المؤسسة العربية للدراسات والنشر - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ٩٩ .

(12) MARGAET READ : Education and Social, Change in Tropical Areas; Thomas Nelson and Ltd, Edinbuddrgh, 1956, P. 96.

(١٣) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل : المناهج - الطبعة الثالثة - دار العلوم للطباعة - القاهرة - ١٩٧٢ ، ص ٣٤ .

(14) ROBERT ULICH : The Education of Nations, A Comparison in Historical Perspective; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1961. p. 264.

(١٥) قرآن كريم : المص - ٦١ : ٣ ، ٢ .

(١٦) دكتور الدمرداش سرحان ، ودكتور منير كامل ( مرجع سابق ) ، ص ٤٨ ، ٤٩ .

(١٧) الدكتور محمد لبيب النجيجي : الأسس الاجتماعية للتربية - الطبعة الرابعة - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧١ ، ص ١٣٩ .

(١٨) دكتور محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية - الطبعة الاولى - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ٩٨ ، ٩٩ .

(١٩) صالح عبد العزيز ، وعبد العزيز عبد الحميد : التربية وطرق التدريس - الجزء الاول - الطبعة الخامسة - دار المعارف مصر - ١٩٥٦ ، ص ٢٨ .

(20) WILLYSTONE ; A History of, the famil y, as a social and educational Institution; The Macmilan Company, New- York. 1923,p.44.

(٢١) كلنتو هارثلي جراتان : البحث عن المعرفة ، بحث تاريخي في تعلم الرشدين -

ترجمة عثمان نويه - تقديم صلاح دسوقي - مكتبة الأجلو المصرية - ١٩٦٢ ، ص ٢٨

(22) WILLIAM A. SMITH ; Ancient Education ; Philosophical Library, New- York , 1955, P. 14, Quoted: childe, D. Gordon, New Light on Ancient East.

(٢٣) دكتور سعد مرسى أحمد : تطور الفكر التربوي - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٧٠ .

ص ٦٤ .

(٢٤) للمزيد من المعلومات عن هذه الديانات القديمة ، أرجع الي كتب تاريخ التربية ، وهي كثيرة ، ومن بينها - علي سبيل المثال - المرجع رقم ( ٢٨ ) ، للدكتورين سعد مرسى أحمد ، وسعيد اسماعيل علي .

(٢٥) رينيه ديكارت : مقال عن النهج - ترجمة محمود محمد الخضير - الطبعة الثانية - راجعها وقدم لها الدكتور محمد مصطفى حلمي - من ( روافع الفكر الانساني ) - دار الكتاب العربي للطباعة والنشر - بيروت ، ١٩٦٨ ، ص ٤٣- من التقديم للدكتور محمد مصطفى حلمي :

(٢٦) السيد محمود أبو الفيض السنوسي : أصالة العلم ، وانحراف العلماء - رقم (٩٤) من ( موسوعة وحدة الدين والفلسة والعلم ) - دار نهضة مصر للطبع والنشر - القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٦ .

( ٢٧ ) أطواء علي تاريخ التعليم في الجمهورية العربية المتحدة - اعداد محمد توفيق خفاجي - اشراف ومراجعة دكتور ابراهيم حافظ - وزارة التربية والتعليم - مركز الوثائق والبحوث التربوية - مطبعة وزارة التربية والتعليم - القاهرة ، ١٩٦٣ ص ١٥ .

(٢٨) دكتور سعد مرسى أحمد ، ودكتور سعيد اسماعيل علي : تاريخ التربية والتعليم - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٥٠ .

(٢٩) جورج سول : الذائيب الاقتصادية الكبرى - ترجمة وتقديم راشد البرلوي- الطبعة الثالثة - مكتبة النهضة المصرية - القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ١٧ .

(٣٠) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة ، دراسة تاريخية مقارنة ( دراسات في التربية ) - دار المعارف بمصر - القاهرة ، ١٩٦١ ، ص ١٩١ .

(٣١) لانسلوت هوجين : العلم للمواطن - ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان عدارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم ( ١٠١ ) من ( الالف كتاب ) - الجزء الاول - دار الفكر العربي - القاهرة ، ص ٦٠٦ .

(٣٢) فتحة حسن سليمان : التربية عند اليونان والرومان - مكتبة نهضة مصر - القاهرة ، ص ١٩ .

(٣٣) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة ( مرجع سابق ) ، ص ٧٢ .

(34) R. FREEMAN BUTTS . ; OP Cit., P . 55 .

(٣٥) ول ديورانت : قصة الحضارة - الجزء الثاني من المجلد الثاني ( حياة اليونان ) - ترجمة محمد يدران - الادلة الثقافية في جامعة الدولة العربية - القاهرة ، ص ٨٣ .

(٣٦) المرجع السابق ، ص ٢٩١ ، ٢٩٢ .

(٣٧) دكتور سعد مرسى أحمد ، دكتور سعيد اسماعيل علي ( مرجع سابق ) ، ص ١١٨ .

(٣٨) المرجع السابق ، ص ١١٨ .

(39) R.FREEMAN BUTTS, Op. Cit; p.34.

(40) ibid ; p.34.

(٤١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور القديمة

(مرجع سابق ) ، ص ٢٠٧

(٤٢) فتحية حسن سليمان ( مرجع سابق ) ، ص ١٨ .

(٤٣) دكتور سعد مرسسي أحمد ، دكتور سعيد اسماعيل علي ( مرجع سابق ) ، ص

١١٤ .

(٤٤) المرجع السابق ، ص ١١٤ .

(٤٥) المرجع السابق ص ١١٥

( ٤٦ ) المرجع السابق ، ص ١١٦

(٤٧) دكتور عبد الغني عبود : (( الأيديولوجيا والتربية )) - الباب الرابع من : في التربية

المقارنة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٦٧ .

( ٤٨ ) هـ . ل. أ. فشر : تاريخ أوروبا في العصر الحديث ( ١٧٨٩ - ١٩٥٠ ) - تعريب

أحمد نجيب هاشم ، ووديع الضيع - ( جمعية التاريخ الحديث ) - دار المعارف بمصر - القاهرة

١٩٥٨ ، ص ٣٩٤ .

(٤٩) المرجع السابق ، ص ٣٩٥ .

(٥٠) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور : الدنية الإسلامية ، وأثرها في الحضارة الأوروبية -

الطبعة الأولى - دار النهضة العربية - القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٤٣ .

(٥١) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى - دراسة تاريخية

مقارنة ( دراسات في التربية ) - دار المعارف بمصر - ١٩٦٣ ، ص ١٥٨ .

(52) WILLIAM HENSY, HUDSON: The story of the Renaissance ; George G. Harrap and Company, Ltd ., London, 1928, P.3.

(53) I.N. THUT, ;The Story of Education,Philosophical and Historical Foundation ; Mc Graw - Hill Company, Inc., New york, 1957, p.114.

(54) GOERGE, GUEST; The March of Civilisation ; C. Bell and Sons, Ltd London ., 1951, pp. 115, 116

(55) NICHOLAS, HANS; Op. Cit., p. 152

(56) Ibid., P. 93

(57) HAROLD, TAYLOR AND OTHERS ; The Goals of higher Education ; Harvard University Press, Cambridge, 1960 P- 10.

(٥٨) د. ل. ل. ل. فشر ( مرجع سابق ) ، ص ٣٩٤

(٥٩) د. عبد النعم عبيد : " الجامعات ، وعلاقتها بالصناعة والمجتمع " - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشر - العدد ١١٩ - فبراير ١٩٧١ ، ص ١٦٠ .

(٦٠) دكتور محمد سيف الدين فهمي : " الاجتماعات الفكرية في الجامعة " - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الحادية والعشرون - العدد الثالث - مارس ١٩٦٩ ، ص ٣٦ .

(٦١) كلارك كير : نظرات في التعليم الجامعي - ترجمة محمد كامل سليمان - مطبعة المعرفة - القاهرة ، ص ١٩ .

(62) NICHOLLS, HANS; Op Cit. p. 218.

(63) Ibid., p219.

(64) L.E.ILYICHOU, and others: Frederick Engels, ABiography; Progress Publishers, Moscow, 1974,P.15.

(65) Ibid., p.

(66) Ibid., p.33.



(67) ANDREAS M. KAZAMIAS and , BYRON G. MASSIALAS  
Tradition and Change in Education , A Comparative Study  
( Foundation of Education Series) ; Prentice- Hall, Inc.,  
Englewood Cliffs, N.J., 1965. P.68.

(٦٨) دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية - مكتبة الأجلو المصرية -  
القاهرة ، ١٩٧٢ . ص ١١١ .

(69) ANDREAS M. KAZAMIAS and , BYRON G;MASSIALAS,  
Op.Cit., P.71.

(٧٠) دكتور وهيب سمعان ، دكتور محمد منير مرسى : المدخل في التربية المقارنة -  
الطبعة الاولى - مكتبة الأجلو المصرية - القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ١٢٠ .

(71) ANDREAS M. KAZAMIAS, and BYRON MASSIALAS,  
6.; OP. CIT., P. 69.

(72) Ibid , p

(٧٣) دكتور عبد الفنى عبود : " الايديولوجيا والتربية " ( مرجع سابق ) ، ص ٢٨٩ .

(٧٤) المرجع السابق ، ص ٢٩١ .

(٧٥) المرجع السابق ، ص ٢٩٦ .

(٧٦) المقصود بمقرطة المدارس ، هو صبغها بالصيغة الديمقراطية ، والمقصود بالديموقراطية -  
بطبيعة الحال - الديمقراطية الاشتراكية ( الشيوعية ) ، التي تعني الخضوع لسيطرة الدولة  
والحزب الشيوعي .

(٧٧) دكتور عبد الفنى عبود : " الايديولوجيا والتربية " ( المرجع السابق ) ، ص ٢٧٨ .



الفصل الثاني  
التربية المقارنة والايديولوجيا

للدكتور عبد الغني عبود

## الفصل الثاني

### التربية المقارنة والايديولوجيا (\*)

تقديم :

مرت التربية المقارنة - في تطورها - بمراحل ، وصلت بها الى ما هي عليه اليوم ، علما مستقلا من علوم التربية ، له مناهجه وأصوله ، وله منارسه ، وله اساتذته وطلابه ، وله مكانته في الجامعات ، وله - قبل ذلك وبعده - فوائده المحلية والعالمية ، التي تبرز دعمه وتأييده .

ومما نحب ان نلفت النظر اليه ، هو ان التربية المقارنة قد نمت مرتين : مرة في الشرق على يد العرب والمسلمين ، ومرة في الغرب بعد نهضته الحديثة ، وان نموها في الشرق قد تم على مرحلتين ، بينما تم نموها في الغرب على مراحل ثلاث ، وذلك بسبب اختلاف الهدف من ذلك النمو في الشرق ، عنه في الغرب - كما سنرى .

ولما كانت التربية المقارنة - بوضعها الراهن - ثمرة نموها في الغرب ، فسوف نبدا بنشأتها وتطورها في الغرب .

#### مراحل تطور التربية المقارنة في الغرب :

والمرحل الثلاث التي مرت بها التربية المقارنة في نموها في الغرب ، هي :

#### [أ] مرحلة وصف نظم الحياة في البلاد الاجنبية :

وقد بدأت هذه المرحلة في الشرق والغرب على السواء ، ولم يكن الحديث عن التربية فيها مستقلا عن الحديث عن نظم الحياة الاخرى ، وانما كان الحديث - أو الوصف - مجسوة من [ الانطباعات العامة والسريعة ، التي

---

(\*) هو الفصل الثاني من كتاب ( الايديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية المقارنة ) ،

الذي نشرت ( دار الفكر العربي ) بالقاهرة ، طبعته الاولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة

فرضت نفسها على الزائر لبلد أجنبي سواء للتجارة أو للرحلة ، أو الكشف ، أو تغير ذلك ذلك من الأسباب .

والزائر لبلد أجنبي ، غالبا ما تستلفت نظره معالم الحياة ومظاهرها في هذا البلد ، كما تستلفته أنماط السلوك والعادات ، وكذلك الأفكار والفلسفات ، وذلك لأنها كلها عناصر ثقافية ، تختلف - قليلا أو كثيرا - عن تلك العناصر الثقافية التي عاش - ويعيش - بينها في مجتمعه ، فصارت جزءا من كيانه ، ومن ثم لا يحس بها ولا يلتفت إليها ، كما يحس بالعناصر الثقافية الموجودة في بلد أجنبي ، ويلتفت إليها .

وغالبا ما يحب الزائر ، عند عودته الى مجتمعه ان ينقل هذه الانطباعات الى قومه ، عند عودته اليهم ، اما ثقافرا وحياتها ، واما للتسلية والاستمتاع ، واما للفادة . وقد ينقل هذه [ الانطباعات ] مشافهة ، وبصورة غير منتظمة ، وقد ينقلها كتابة ، اذا ما وجد في نفسه ميلا للكتابة ، وقدرة على تنظيمها وحسن عرضها .

وسواء نقلت هذه الانطباعات مشافهة أو كتابة ، فلها تمثيل لونا من اللون [ التبادل الفكرى ] بين المجتمعين يمكن أن يعود على المجتمعين معا ، بفائدة كبرى .

وقد كان ذلك هو السر ، الذي وقف - ويقف - وراء تطور المجتمعات ، في القديم والحديث ، ففي القديم لم تفتح فرص التطور والتقدم الا لتلك المجتمعات التي كانت تتوفر لها فرص الاحتكاك بغيرها ، سواء بحكم الموقع الجغرافى ، كمصر والشام ، أو للتجارة ، كما رأينا عند حديثنا عن الإغريق ، فيفضل هذا الاحتكاك بحضارات أخرى ، تطورت اثينا ، وبدونه جمدت اسيرطة .

وقد تكون هذه الانطباعات ، التي تنطبع في ذهن الزائر الأجنبي - لو سجلت - ذات نفع كبير ، للمجتمع الذى تتعلق به تلك الانطباعات أيضا ، وذلك لأنها تكون انطباعات صادقة ، لا يقدر على تسجيلها من يعيشون في ذلك المجتمع ، لأن الانسان ، وهو يعيش في مجتمعه ، قد يحس بالعجز عن أن يكون انطباعات عنه ، لأن ثقافته وانماط الحياة فيه تكون جزءا من ذاته ، فلا

يحس بالغربة نحوها ، ولكن الزائر الغريب لهذا المجتمع ، هو الذى يستطيع تسجيلها بسهولة ، لأنها تكون غريبة عنه ، غريته عنها ، ومن ثم تنطبع فى نفسه ، فيسهل عليه تسجيلها ، ويسهل عليه وضع يده على اوجه القصور والضعف فيها ، كما يسهل عليه وضع يده على نقاط القوة فيها ايضا .

والمجتمع عندما يقرأ الانطباعات غريب عنه فى هذه الحالة ، يمكنه أن يفكر فى انماط حياته ، فينظر اليها نظرة جديدة - نقدية ، يستطيع بها أن يتخلص مما فى حياته من عيوب ونقائص ، وان يركز على ما فيها من محاسن ومزايا ، ليكون ذلك سبيلا الى التقدم المستقر .

ومن بين تلك الانطباعات ، التى يمكن ان تفرض نفسها على انتباه الزائر الغريب وفكره ، ما يتعلق منها بنظام التربية ، والكيفية التى يوجه بها الكبار الصغار فى المجتمع ، والمؤسسات التربوية الموجودة فى المجتمع ، وغير ذلك من الامور التى تتعلق بنظام التربية . ومثل تلك الانطباعات عن التربية ، يمكن ان تنتقل الى مجتمع آخر بالمشاهدة ، أو عن طريق كتابتها وتسجيلها ، وهى فى كلتا الحالتين ، تؤثر فى نظام التربية فى المجتمع المنقولة اليه هذه الانطباعات ، أو المسجلة عنه ، رغم أنها ربما لم تعد ان تكون انطباعات سريعة ، وردت مقتضية وسط انطباعات اخرى ، أكثر جذبا للاهتمام ، واكبر حجما ، الا انها انطباعات ذكية ، تصيب الهدف ، وتحقق القصد .

ولعل من أقدم هذا النوع من الكتابات ، ما كتبه الرحالة الاغريقى بيثياس ، الذى كان يستوطن مرسيليا فى فرنسا ، والذى كان اول من اكتشف الجزر البريطانية ، وسجل رحلاته واكتشافه فى كتابه: [ فى المحيط ]

#### • On the Ocean

ومن أشهر تلك الكتابات القديمة [ رحلة ماركوبولو ] ، التى سجل فيها ماركوبولو رحلاته ، التى قام بها من فينيسيا بايطاليا ، وزار فيها الشرق الأقصى ، ثم املأ رحلاته هذه ، ومشاهداته فيها ، وانطباعاته عنها ، فى كتاب قيم ، صدر يحمل اسمها .

وقد كان للمسلمين فى العصور الوسطى قصب السبق - كما يقولون -

في هذا المجال .

اما دور الغربيين في هذه الفترة ، فقد كان محدودا ، وذلك بسبب عدم الاستقرار السياسى والاجتماعى ، الذى قاست منه أوروبا حوالى قرنين من الزمان، بعد ثورة الإصلاح ، التى ادت بها الى العديد من الثورات السياسية والاجتماعية ، والى ثورتها الكبرى ، الثورة الصناعية ، التى غيرت وجه الحياة بها .

ونستطيع - رغم ذلك - أن نشير الى بعض المؤلفات الأوروبية ، التى تدور حول الرحلات والاسفار ، كالمؤلفات العربية ، والتى جاءت بعد مؤلفى بيثياس وماركوبولو ، والتى يتضح ، من عناوينها وتاريخ نشر كل منها ، انها كانت بعد الثورة الصناعية ، وانها كانت تهدف - فيما تهدف اليه - الى التمهيد للاستعمار، الذى كانت أوروبا على ابوابه ، فى نهاية القرن الثامن عشر ، بسبب تلك الثورة الصناعية . ومن هذه المؤلفات الغربية :

-VOLNEY. C.F.C.:Travels Through Syria and Egypt in the years 1783,1784 and 1785, translated from the French, Dublin,1793.

- OLIVIER, GUILLAUME ANTOINE:Voyage dans L'Empire Ottoman,L,Egypte et la perse, 3 Vols.;Paris,1807.

- MAC BRAIS, ROBERT MAXWELL :Sketches of Miss Ohary's Travels in Egypt,Syria and Western Africa: London,1918.

- MADDEN, R.R.:Travls in Turkey, Egypt,Nubia and Palestine in 1824.

- OLIN,STEPHEN : Travels in Egypt,Arbia, Petraca the Holy Land,2 Vols. ;W.Y.,1843

[ب] مرحلة وصف نظم التعليم في البلاد الاجنبية :

وطك هي المرحلة المنطقية التالية للمرحلة الاولى ، حيث بدأت الكتابة

عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، [ تستقل ] عن غيرها من الكتابات عن  
معالم الحياة ونظمها ، في تلك البلاد عموما .

وقد وجدت هذه المرحلة في الغرب ، ولم يكن لها وجود في الشرق ،  
وذلك لأنها وجدت في الغرب لأسباب . ، لم تكن موجودة في الشرق ، وهي  
استعارة نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، فقد بدأت الكتابة عن التربية ،  
تستقل عن غيرها من الكتابات ، مع نهاية القرن الثامن عشر ، وبداية القرن  
التاسع عشر ، أي في أعقاب الثورة الصناعية ، واتضح العلاقة بين إصلاح نظم  
التعليم والتقدم الاقتصادي ، حيث لوحظ أن الثورة الصناعية قد شبت في  
البلاد البروتستانتية ، التي سارت - بعد الإصلاح - في طريق الثورة على  
القديم ، والتي امتدت حركة الإصلاح فيها إلى التعليم ، فأنشئت فيها نظم  
التعليم الحديثة ، التي تتلق في فلسفتها وأهدافها مع روح الإصلاح - كما  
رأينا من قبل ، عند حديثنا عن [ ألمانيا ] في الفصل الأول .

ولذلك ، يلاحظ أن مثل هذه الكتابات المستقلة عن نظم التعليم في  
البلاد الأجنبية ، كان يقوم بها هيئات أو أفراد من بلاد [ تقليدية ] ، وأن  
البلاد التي كانت تلك الكتابات تدور حولها ، كانت بلادا [ ثورية ] ، أخذت  
بالإصلاح الديني، وعكسته على نظم التعليم بها ، بهدف نقلها أو استعارتها ،  
أو الاستفادة بها على الأقل ، في إصلاح نظم التعليم القومية - كما سرى .  
بيد أن الكتابة عن نظم التعليم في البلاد الأجنبية بشكل مستقل ، قد  
بدأت مقتضة سريعة ، في صورة مقالات ، تنشر في مجالات أدبية وجرهوية ،  
كذلك التي كتبها فردريك أوجست هخت **Friederich Auguste Hecht**  
سنة ١٧٩٥ ، عن المدارس الانجليزية والألمانية ، وقيصر أوجست باست

سنة ١٨٠٨ **Caspar Auguste Basset**

ثم زاد عدد هذه المقالات زيادة واضحة ، على يد مارك الطوان جوليان  
الفرنسي **Marc-Antoine Jullien de Paris** والذي يؤلف بانه أبو التربية  
المقارنة [١] والذي نشر في "صحيفة التربية" **Journal d'Education** سنة  
١٨١٦ مقالا عن التعليم الابتدائي بأعيد طبعه في كتيب سنة ١٨١٧ ثم أعاد  
المكتب الدولي للتربية **International Bureau of Education** نشره



سنة ١٩٣٢ ، لأهميته ، لأنه كان - ولا يزال - الأساس الذى قامت عليه التربية المقارنة بعد جوليا .

وقد كان لهذه الكتابات ، رغم اقتضاها ، عن نظم التعليم فى بلاد أوروبا المتقدمة ، خاصة فى إنجلترا وبروسيا [ بما فيها ألمانيا ] - اثر كبير فى لفت النظر الى تلك النظم ، خاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى كانت لا تزال تتطلع الى أوروبا ، الوطن الأم لابنائها ، تنقل عنها مؤسساتها ونظمها واساليبها ، الى [ الأرض الجديدة ] ، فقد كان المهاجرون اليها ، يحسون بأنهم ينتمون الى أوروبا [ ثقافيا ] ، ويتمنون أن تلتحق ببلادهم بها [ حضاريا ] .

وقد تجلّى هذا الأثر واضحا ، فى تعدد زيارات رجال التربية الأمريكين، خصوصا، لتلك البلاد الأوروبية المتقدمة ، لدراسة نظم التعليم بها على الطبيعة ، وكتابة التقارير عنها ونشرها ، حسييرا للاستعارة منها ، بل الاستفادة بها على الأقل .

وكان اول من قام بمثل هذه الزيارات ، جون جريسكوم Griscom John ، الذى زار أوروبا لمدة عام ، تنقل فيه بين معاهد التعليم فى إنجلترا وفرنسا وسويسرا وإيطاليا وهولندا ، ونشر ملاحظاته عنها فى مجلدين ، سنتى ١٨١٨ و ١٨١٩ .

وتبع جريسكوم فى ذلك ، كالفن ستو Calvin Stowe ، الذى زار بروسيا ، ونشر تقريره عن التعليم بها سنة ١٨٣٧ .

كذلك زار هوارس مان Horace Mann [ ١٧٩٦ - ١٨٥٦ ] ، المفكر التربوى الأمريكى المشهور ، أوروبا ، وقضى بها ستة أشهر ، درس فيها معاهد التعليم فى إنجلترا وأيرلندا وفرنسا وألمانيا وهولندا ، ونشر تقريره عن تلك الزيارة سنة ١٨٤٤ ، فيما سماه [ بالتقرير السابع ] . وقد تميز هذا التقرير ، بأنه تعدى مرحلة الوصف قليلا ، الى تقييم هذه النظم - نظم التعليم فى البلاد التى زارها .

وكان هنرى برنارد Henry Barnard [ ١٨١١ - ١٩٠٠ ] ، اول مدير لمكتب التعليم الأمريكى ، يشرف على [ الصحيفة الأمريكية للتربية ]

**American Journal of Education** ، قسم تعليمات وطنية جديدة بالاحصائيات ، عن التعليم في بلاد أوروبا ، وتقدم بتقارير مع الدراسات بالذات سنة ١٨٧٢ - الأخرى ، التي قام بها غيره من رجال التربية الأمريكيين ، عن نظم التعليم في هذه البلاد - في تلك الصحيفة ، في الفترة ما بين سنتي ١٨٥٥ و ١٨٨١ ، بالإضافة الى ما نشره من كتب ، عن نظم التعليم ومناهج ومؤسساته .

ولد غلف ولیم هاريس **William Harris** هنري برنارد ، في اذاريا مكتب التعليم الأمريكي ، ولقد علم ما يداه برنارد ، بان وجه همه شطر بلاد غير اوروبية ، بهتم بنظم التعليم فيها ، كالليمان والليبين زهاواى واكوانور ، بالإضافة الى اهتمامه بنظم التعليم في بلاد اوريا بطبيعه الحال .

ومنذ سنة ١٨٦٨ وحتى اليوم ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم **U.S. Office of Education** ، الذي هو فرع من دائرة لروغ ، ضمنها وزارة الصحة والتعليم والشؤون الاجتماعية **Ministry of Health** ، **Education and Welfare** ، في الحكومة الفيدرالية الأمريكية ، يواصل اهتمامه بنشر التقارير والاحصائيات ، عن نظم التعليم في البلاد الاجنبية ، ولذا عما يتعلق منها بالولايات الأمريكية المختلفة ، لتستفيد بها هذه الولايات ، في تطوير نظم التعليم بها ، حتى صار نشر تلك التقارير والاحصائيات عن نظم التعليم في البلاد الاجنبية ، جزءا اساسيا من رسالة ذلك المكتب .

ودغم أن رجال التربية الأمريكيين ، ومعهم مكتب الولايات المتحدة للتعليم ، كان نشاطهم هو الأوضح في هذه المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية الفكرية ، وهي مرحلة [ وصف نظم التعليم في البلاد الاجنبية ] ، حيث حق طريقة تربوية مفعلة [ نظريته الجديدة ] ، فقد كان لرجال التربية الاوربيين ايضا ، دورهم الواضح في هذه المرحلة ، وان لم يصل الى الحدود التي قام بها رجال التربية الأمريكيون بطبيعة الحال .

على سنة ١٨٣٦ مارتيكتور كوزان **Victor Cousin** ١٧٩٢ - ١٨٦٧ [ دولة بروسيا ] ، على رغبة ابناها له وزير التربية الفرنسي لادرس

نظام التعليم البروسى، وكتب تقريراً عنه ، قدمه الى الوزير ، ونشر ذلك .  
التقرير سنة ١٨٣٣ .

ومع ان هذا التقرير ، لم يزد عن مجرد وصف نظام التعليم البروسى . وخاصة المدارس الابتدائية والمارس الثانوية ومعاهد اعداد المعلمين . الا انه كان ذا اثر كبير على نظام التعليم فى فرنسا ، كما انه قد ترجم الى اللغة الانجليزية ، وكان ذا اثر كبير على نظائى التعليم فى انجلترا وامريكا ، وربما كان ذلك بسبب اشاراته الكمية والواعية ، الى صعوبة استعارة ذلك النظام البروسى ، بسبب ما بين البلدين [ بروسيا وفرنسا ] من فروق تاريخية ، واختلاف فى المبررات التعليمية .

وكانت اشارة كوزان هذه ، اول اشارة - ولو انها مقتضبة - الى القوى او العوامل الثقافية ، التى تحف وراء نظم التعليم فى كل بلد من البلاد .

وجميع تقرير كوزان هذا ، عن نظام التعليم البروسى ، تقارير وكتب اقل اهمية وشهرة ، عن نظم التعليم فى بروسيا وغير بروسيا من بلاد اوربا منها ما كتبه رجال الفكر والتربية الانجليز ، مثل دافيد جونسون David Johnston عن التعليم فى فرنسا سنة ١٨٣٧ ، وجون لانج John

Lang عن العلاقة بين التعليم والدين فى امريكا ، وو . ا . هيكليسو

W.E. Hiclesou عن المدارس الهولندية والالمانية سنة ١٨٤٠ .

ومن هذه الكتابات الاقل شهرة ، ما كتبه مفكرون غير انجليز ، كذلك التقرير الذى كتبه الاديب الروسى ليو ن . تولستوى Leo N. Tolstoy ، عن المدارس فى المانيا وفرنسا وسويسرا وانجلترا سنوات ١٨٥٧ و ١٨٦٠ و ١٨٦١ .

وكانت الدفعة الثانية والكمية ، فى تلك المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة ، بعد الدفعة الاولى التى دفعها فيكتور كوزان ، هى التى قام بها المفكر الانجليزى ماثيو ارنولد Mathew Arnold [ ١٨٢٢ - ١٨٨٨ ] ، الذى كان مهتما بانشاء نظام تعليم انجليزى قومى ، والذى زاد

فرنسا والمانيا ، فى عامى ١٨٥٩ و ١٨٦٥ ، ليستفيد بنظاميهما التعليميين ، فى خلق هذا النظام التعليمى الانجليزى .

ذلك ان ارنولد ، لم يكتف بوصف نظامى التعليم فى البلدين ، بل انه فعل ما فعله من قبل فيكتور كوزان ، فربط بين نظام التعليم فى كل منهما ، وبين [ الطابع القومى ] او [ الشخصية القومية ] ، فكان - فى ربطه هذا - منها - ولو عن غير قصد منه - الى العلاقة القومية الواضحة ، بين كل نظام تعليمى ، والقوى الثقافية - او القومية - المؤثرة فيه ، مما مهد تمهيدا ، للانتقال الى المرحلة التالية - والاخيرة - من مراحل تطور التربية المقارنة .

### [ج] مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها :

لم تكن الاشارات ، التى وردت فيما كتب عن نظم التعليم فى البلاد الاجنبية ، فى المرحلة السابقة - الثانية - من مراحل تطور التربية المقارنة فى الغرب ، تربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، الا باشارات عابرة وسريعة ومقتضبة ، كتلك الاشارات التى رايناها فى كتابات فيكتور كوزان ، وماثيو ارنولد ، شأنها فى ذلك شأن الاشارات التى ربطت بين تلك النظم ومجتمعاتها ، فى المرحلة الاولى من مراحل تطور التربية المقارنة .

ومع ذلك ، فقد كانت هذه الاشارات ، هى التى مهدت لانتقال التربية المقارنة - بعد ذلك - الى المرحلة الثالثة والاخيرة من مراحل تطورها . وهى مرحلة الربط المنظم - لا المقتضب السريع وغير المقصود احيانا - بين نظم التعليم ، والمجتمعات التى تصممها هذه النظم .

وقد بدأت هذه المرحلة الثالثة والاخيرة ، فى نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين ، حيث بدأت مصلحة التعليم **Board of Education** فى انجلترا ، سنة ١٨٩٧ - متأثرة فى ذلك بمكتب الولايات المتحدة للتعليم **U.S.O.E.** فى امريكا - فى نشر سلسلة من التقارير الخاصة ، عن التعليم فى البلاد المختلفة ، وكان يشرف على اصدارها سير مايكل سادلر **Sir Michael Sadler** [ ١٨٦١ - ١٩٤٣ ] . وقد استمر اصدار تلك السلسلة من التقارير ، حتى بداية الحرب العالمية الاولى ، سنة ١٩١٤ .

وقد اضاف سادلر فيما كتبه ، فى هذه الفترة التى كان يشرف فيها على تلك السلسلة بكثير الى التربية المقارنة بفقد كان يرى انه بدون [الثقافة] السائدة فى المجتمع ، لا يمكن فهم نظم التعليم فهما صحيحا . وقد عكس وجهة نظره هذه على كتاباته ، فكان دائم الربط بين نظم التعليم التى يتحدث عنها ، والثقافات السائدة ، فى البلاد الموجودة بها تلك النظم .

وقد ادت زيادة الاتصال بين مختلف بلاد العالم ، مع بداية القرن العشرين ، نتيجة للتقدم العلمى والتكنولوجى ، الى زيادة الاتصال بين الدول ، مما جعل [الدراسة المقارنة] عموما يفرض نفسها على غيرها من الدراسات سواء فى الاخلاق والفكر ، وفى القانون والسياسة والاقتصاد ، وفى التربية .

وكان هذا المنهج الذى نهجه سادلر ، من حيث الربط بين نظم التعليم والثقافة السائدة ، ذا اثر كبير ، فيما كتب عن التربية بطريقة مقارنة .

فقبل الحرب العالمية الاولى [ ١٩١١ - ١٩١٣ ] ، كتب بول مونرو Paul Monroe [الموسوعة التربوية] Cyclopedia of Education كما قام بيتر سانديفورد Peter Sandiford بعد الحرب مباشرة ، بدراسة لنظم التعليم ، فى ستة بلاد هى: انجلترا وفرنسا والمانيا وايطاليا وروسيا والولايات المتحدة، وان كان الطابع الذى غلب على دراسته هذه ، هو الطابع الوصفى [الشبيه بما كان فى المرحلة الثانية من مراحل تطور التربية المقارنة] . كما اعد فوستر واظمن Foster Watson [موسوعة التربية ] ، بين سنتى ١٩٣١ - ١٩٣٢ ، واصدر ا.ل. كاندل I.L. Kandel [ ١٨٨١ - ١٩٦٥ ] : [ حولية التربية ] of Education Year-book بين سنتى ١٩٣١ و ١٩٤٤ ، وبدأ لورد Percy Lord E. سنة ١٩٣٢ فى اصدار [السجل الدولى للتربية] of Education World Survey .

والى فترة ما بين الحربين العالميتين ، الاولى والثانية ، تعود الدفعة الكبرى للتربية المقارنة ، بفضل اعلام تلك المرحلة الاخيرة من مراحل تطور التربية المقارنة ، الذين ربطوا بطريقة منهجية ، بين نظم التعليم ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وعلى رأسهم اسحاق كاندل Isac Kandel ، الذى

تعدى مرحلة الوصف ، الى التحليل الثقافى ، فربط نظم التعليم بالقوى الثقافية المؤثرة فيها ، وهى ما عبر عنه [ بالشخصية القومية ] ، ثم حدا حذوه فى دعم هذا المنهج التحليلى اعلام آخرون ، من أمثال سرجيوس هسن **Sergius Hessen** فى الاتحاد السوفيتى ونيكولا هانز **Nicholas Hans** [ ١٨٨٨ - ] فى إنجلترا ، وروبرت اوليخ **Robert Uich** [ ١٨٩٠ - ] الالمانى المهاجر الى الولايات المتحدة ، وفردريك شنايدر **F. Schneider** فى المانيا يوفرونون مالنسون **Vernon Mallinson** وجوزيف لوبايز **J.A. Lauwerys** فى إنجلترا ، و ب . روسلو **P. Rossello** فى سويسرا ، وغيرهم .

### التربية المقارنة منذ الحرب العالمية الثانية :

فرضت الحرب العالمية الثانية الكثير من المتغيرات على المناخ الدولى ، فقد تمخضت هذه الحرب - فيما تمخضت عنه - عن تحطيم القوى الكبرى بوشورية المستعمرات طلبا لحريتها وبوفرة المخترعات التى تمت فى زمن الحرب ، والتطور الهائل فى اسلحة الحرب ، والثورة الضخمة فى وسائل المواصلات ، مما جعل العالم كله امة واحدة - واغيرا ظهور المعسكر الشيوعى ، وقد نما فى فترة زمنية محدودة ، نموا هائلا ، بفضل العلم والتخطيط العلمى ، وظهور التربية [ كسلح بتار ] فى قضايا الشعوب ، تحصل به على حقوقها ، وتعتدى به على غيرها ، وتحقق به تقدمها ، حتى صار الاتفاق على برامج التربية ، يعتبر لونا من الوان [ الاستثمار فى الانسان ] - على حد تعبير الدراسات التربوية والاقتصادية الحديثة [ ٢ ] .

وقد ادت هذه المتغيرات كلها ، الى تغير ايدىولوجى واضح ، تمثل فى نبذ فكرة الحرب ، ودعم منظمة الأمم المتحدة ، واحلال الاتفاق والوئام فى العلاقات الدولية ، محل العصام والحرب ، ومساعدة البلاد الفقيرة على اجتياز العقبات التى تحول دون تقدمها ، واعتبار العالم كله وحدة واحدة ، ومن هنا تقدمت الدراسات المقارنة عموما ، سواء فى الدين والفلسفة والأدب والقانون . . والتربية ، باعتبارها وسيلة للتفاهم بين الشعوب ، ولدعم السلام العالمى .

ومما تجدر الإشارة اليه ، ان ظروف الحرب العالمية الثانية ، وحرص

كل بلد مشترك فى الحرب على كسبها ، قد ادت الى تعطيل البحوث العلمية التى لا تخدم الاغراض العسكرية بما فيها البحوث الخاصة بالتربية المقارنة ، بل ان الدول الأربع الكبرى المشتركة فيها : انجلترا وفرنسا وامريكا والمانيا ، قد اعطت اولوية مطلقة فى البحث العسكرى بها ، للابحاث الخاصة باكتشاف الطاقة الذرية ، فقد جندت لها الولايات المتحدة - مثلاً - كل امكانياتها العلمية والاقتصادية والبشرية والمعملية [٣] ، على حساب " مئات من المشروعات الحربية الاخرى ، كانت فى اشد الحاجة اليها ، كاجاث الرادار والطائرات وتجارب الغواصات " وغيرها ، حتى حصلت على الطاقة الذرية فى " اربع سنوات " من البحث فقط ، " ولولا هذا ، ما استطاع الانسان ان يحصل على الطاقة الذرية ، قبل نصف قرن على الاقل " [٤] .

ورغم ذلك ، فقد كانت ظروف الحرب ، اكبر دافع للاهتمام بالتربية المقارنة فى الولايات المتحدة ، حيث اخرجتها هذه الحرب من عزلتها السياسية الطويلة ، التى ادت الى فشل كثير من جهودها السياسية ، التى بذلتها لمنع الحرب ، وذلك بسبب جهلها بالشعوب الاخرى ، وبنظم الحياه فيها ، وبتقاليد اهلها وعاداتهم . كما ان هذه الحرب علمت الامريكيين - بعد نجاح السوفييت المتقطع النطير فى تحقيق التقدم - ان نظامهم ليس غير النظم ، وان شعبهم ليس غير الشعوب ، وانهم لابد ان [ ينفتحوا ] على العالم ، ليدرسوا ما فيه ، ويستفيدوا منه ، ويستطيعوا التعامل معه ، بكل ما فيه من [متغيرات] .

وادت هذه الحرب ، بدروسها المستفادة فى الولايات المتحدة مثلاً ، على تغير ايدىولوجى واضح ، يتعلق [ بمفهوم الدولة ] ، وضرورة تدخلها فى شئون مواطنيها تدخلاً اكثر فعالية ، وهو ما لم يكن الامريكيون - قبل الحرب - يحبون حتى مجرد التفكير فيه ، كما يتعلق بمسئولية الدولة عن التعليم ، وضرورة تدخلها فى شئونه ، بعد ان صار هذا التدخل مهما للسلامة القومية ، وللتقدم ، وربما لبقاء الامريكيين كشعب حر - على حد تعبير بعض المفكرين الامريكيين [٥] .

ونتيجة لذلك ، خرجت التربية المقارنة من الحرب العالمية الثانية بمكاسب ضخمة ، منها ما وفرتها لها منظمة الأمم المتحدة ، كجزء من رسالتها في حفظ السلام ، وما وفرتها لها المنظمات الدولية التابعة لها ، كمنظمة اليونسكو UNESCO ، والهيئات الإقليمية التابعة لها [ كاليونسكو العربية مثلا ] ، فكل من هذه المنظمات يصدر تقارير سنوية ، سياسية واقتصادية واجتماعية ... وحربوية ، حدد اساسية ، بالنسبة لدراس التربية المقارنة ، والباحث فيها .

ومنها ما وفرتها لها البلاد المتقدمة ، كالولايات المتحدة مثلا ، حيث يقوم المعهد الدولي ، التابع لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا ، ومعهد التربية الدولي بنيويورك ، ومكتب الولايات المتحدة للتعليم U.S.O.E. ، وغيرها ، بالدراسات عن نظم التعليم في مختلف انحاء العالم ، وينشر البيانات والأحصاءات المتعلقة بنظم التعليم في الولايات المتحدة والعارج .

وقد حلت البلاد المتقدمة الاخرى حلو الولايات المتحدة ، فلعلم معهد التربية بجامعة لندن مثلا ، دورا مهما في تطوير التربية المقارنة ، كما اهتمت اجهزة التعبئة والأحصاء ووزارات التعليم بها ، بنشر العديد من الدراسات والبيانات ، المتعلقة بنظم التعليم بها وبالعارج .

### معنى التربية المقارنة

لعل الانتقال الكبير الذى انتقلتها التربية المقارنة ، كما رأيناها في مراحل تطورها ، كانت انتقالاتها من المرحلة الثانية من مراحل تطورها الى المرحلة الثالثة ، اى انتقالاتها ، من مجرد [ وصف ] نظم التعليم في البلاد الأجنبية ، الى [ تحليل ] تلك النظم وتفسيرها ، وإلقاء الضوء عليها ، بغية الوقوف على الاسباب - او القوى الثقافية - التى اشرت فيها وشكلتها

وعلى ذلك ، فالتربية المقارنة ، بمعنى دراسة نظم التعليم وفلسفاته ،



واوضاعه ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو اكثر ، مع رد كل ظاهرة من ظواهرها ، ومشكلة من مشكلاتها ، الى القوى والعوامل الثقافية التى ادت اليها ، بحثا عن تلك [ الشخصية القومية ] ، التى تحق وراء النظام التعليمى ، بما فيه من شواهد ومشكلات [٦] .

ويتفق هذا التعريف للتربية المقارنة ، مع النظرة التى نظر اليها بها علماءها ، الذين تطورت التربية المقارنة على ايديهم ، فى المرحلة الأخيرة من مراحل تطورها ، حتى اولئك الذين نقلوها بعد السبعينات من هذا القرن ، الى ما يسمونه بمرحلة [ المنهجية العلمية ] ، كما سترى عند الحديث عن مناهج البحث فيها - مهما اختلف المنظور الذى ينظرون به الى تلك [ الشخصية القومية ] ، التى يرونها تطبع نظم التعليم بطابعها ، فكأنل ينظر الى هذه [ الشخصية القومية ] من منظور تاريخى ، فالتاريخ الذى مر به كل مجتمع ، هو [ القوة الكبرى ] التى تترك بصمتها على تلك [ الشخصية ] ، وهو الذى يلون بقية القوى الثقافية بلون خاص . وهانز يتفق مع كاندل فى النظر الى تلك [ الشخصية ] من منظور تاريخى ، وان كان يعتبر التاريخ [ مجرد قوة ] من القوى الثقافية المؤثرة فى تلك [ الشخصية ] . ويتفق شتايدر وأوليف ، مع كاندل وهانز ، فى هذا المنظور التاريخى ايضا . ثم يأتى مالمسون ، فينظر من منظور تاريخى أيضا ، ولكن الى [ النمط القومى ] ، لا الى [ الشخصية القومية ] ، وان كنا لا نرى فرقا بينهما ، فالنمط القومى هو الذى يعلق الشخصية القومية ، والشخصية القومية هى التى تحدد النمط القومى .

ثم يأتى لأورايك ، فيرى دراسة نظم التعليم فى ضوء [ التقاليد الفلسفية ] ، كبديل عن [ الأنماط القومية ] ، فتدرس التربية الأمريكية فى ضوء الفلسفة البراجماتية ، والتربية الفرنسية فى ضوء الفلسفة العقلانية ، والتربية الانجليزية فى ضوء الفلسفة التجريبية ، والتربية الألمانية فى ضوء الفلسفة المثالية ، والتربية السوفيتية فى ضوء المادية الجدلية ، وهكذا . ونسنا نرى فرقا بين [ التقاليد الفلسفية ] و [ الشخصية القومية ] ، أو [ النمط القومى ] ، فهى مرادف لهما ، وان كنا نرى أنه يعتبر دفعة واحدة .

[بالتوى الثقافية] و [الشخصية القومية] الى مفهوم " أكثر تحديدا ،  
لاقتصاره على عنصر رئيسى واحد ، هو الايديولوجيا ، بدلا من عدة عناصر ،  
مكونة لمنهج النمط القومى " [٧] .

ومن ثم تكون التربية المقارنة ، هى ذلك الفرع من فروع التربية ،  
اللى يهتم منهجيا بدراسة العلاقة بين التربية والايديولوجيا ، أو بدراسة  
الايديولوجيا ، بوصفها القوة الأساسية ، التى خلف وراء نظام التعليم  
ومشكلاته ، فى بلد من البلاد أو أكثر .

### مجالات البحث فى التربية المقارنة :

إذا كانت [الايديولوجيا] مرادفا [لشخصية] بالنسبة للفرد ، و  
[لشخصية القومية] بالنسبة للأمة ، فإن موضوع الايديولوجيا ، هو موضوع  
التربية المقارنة ، أو بعبارة اصح ، تصبح الايديولوجيا ، هى المحور الذى  
تدور حوله الدراسة المقارنة لنظم التعليم .

وكل موضوعات التربية ، سواء ما يتصل منها بفلسفة التربية والمناهج  
وطرق التدريس والادارة التعليمية والادارة المدرسية واعداد المعلمين ونظم  
الامتحانات والاشراف [ أو التوجيه ] الفنى ، وغيرها - تعتبر كلها من  
مجالات البحث فى التربية المقارنة ، طالما درست هذه الموضوعات ، أو  
المشكلات المتصلة بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تلقى الضوء عليها ،  
وتربط بينها وبين الايديولوجيا السائدة ، أو الشخصية القومية ، أو التوى  
الثقافية التى أثرت فيها [٨] .

وقد يقال : أن الباحث فى [المناهج] ، أو فى [ فلسفة  
التربية ] أو فى [الادارة التعليمية] ، كثيرا ما يربط بين الموضوع الذى  
يدرسه ، وبين تلك التوى الثقافية ايضا . بيد أن مثل هذا الباحث قد يقوم  
بهذا الربط فعلا ، ولكنه قد لايقوم به ، لأنه غير مطالب . - منهجيا - بأن  
يقوم به ، فإن قام به فمن عنده ، أما الباحث فى التربية المقارنة ، فإنه بدون  
هذا الربط ، يكون بعيدا كل البعد من الطاحية المنهجية ، عن التربية المقارنة

- كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة .

ومثلما تعتبر كل موضوعات التربية ، من مجالات البحث فى التربية المقارنة ، فإن كل بلاد العالم ، تصلح لأن تكون ميدانا للبحث والدراسة ، سواء اعتنى الباحث بلدا واحدا فقط ، أو اقليمين أو أكثر من أقاليم بلد واحد [ مثل اسوان والاسكندرية فى مصر ، أو نيويورك وكاليفورنيا فى الولايات المتحدة مثلا ] ، أو بلدين - أو أكثر - متقاربين ثقافيا [ من مجموعة البلاد الشيوعية أو الرأسمالية المتقدمة أو المتأخرة أو العربية أو ما الى ذلك ] ، أو بلدين أو أكثر - متباعدين ثقافيا [ بلد شيوعى وآخر رأسمالى ، أو بلد متقدم وآخر متخلف وهكذا ] - طالما كانت الدراسة التى يقوم بها ، دراسة تحليلية تفسيرية ، تصل فى النهاية الى [ الايديولوجيا ] السائدة فى كل بلد ، أو تلك [ الشخصية القومية ] بأول [ القوى الثقافية ] ، التى تحف وراء النظام التعليمى ، أو النظم التعليمية ، التى تدرس ، فالقيمة الحقيقية لدراسة نظم التعليم ومشاركته دراسة مقارنة - على حد تعبير كاندل - " تكون فى تحليل الأسباب التى أدت الى خلق هذه المشكلات ، وفى الوقوف على الفروق بين نظم التعليم المختلفة ، والعوامل التى أدت الى هذه الفروق " - أى " فى الوقوف على القوى والعوامل الغفية ، الروحية والثقافية ، التى تحف وراء نظم التعليم " [ ٩ ] .

وإذا ما وقفنا على الأسباب ، أو العوامل الغفية ، أو الايديولوجيا ، التى تحف وراء نظم التعليم ومشكلاته ، فإنه يكون هناك منطق لكل ظاهرة - أو مشكلة - تعليمية ، فى داخل النظام التعليمى الواحد ، ومنطق لذلك التقارب الشديد بين مشكلات التعليم فى اقليمين أو أكثر فى بلد واحد ، ومنطق لذلك التقارب النسبى بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتقاربة ثقافيا ، ومنطق لذلك التباعد بين نظم التعليم ومشكلاته فى البلاد المتباعدة ثقافيا ، وهكذا ، كما يكون هناك فى الوقت ذاته - وهنا هو الأهم - رؤية واضحة للحلول المحتملة - والمناسبة - للمشكلات التعليمية التى تبحث عن حل ، وبذلك تساهم التربية المقارنة مساهمة ايجابية ، فى حل مشكلات التعليم ، بفضل هذا الفهم الأكبر ، وهذه الرؤية الأوضح ، لتلك المشكلات

التي تدرس ، ولنظم التعليم التي تبحث .

وقد عبر ادموند كنج Edmond King ، وهو من اعلام التربية المقارنة البارزين ، عن هذه الحقيقة بقوله: "أن التربية المقارنة في اعتمادها على دراسة ما هو موجود فعلا ، من فلسفات وتطبيقات ونظم تعليم" ، انما " تشارك بفعالية ، في تشكيل المستقبل " [ ١٠ ] .

أما تاريخ التربية ، فهو جزء لا يتجزأ من التربية المقارنة ، كما رأينا عند الحديث عن معنى التربية المقارنة ، [ فلاينولوجيا ] ، أو [ الشخصية القومية ] ، التي تبحث عنها التربية المقارنة ، لا تكتشف في ضوء الظروف أو الضغوط الراهنة المحيطة بكل أمة فقط ، من ظروف سياسية واقتصادية ودينية ولغوية وغيرها ، وانما قد يلقي عليها الضوء ، تاريخها الطويل ، الذي مرت به ، فترك بصماته واضحة عليها ، وعلى بقية الظروف أو الضغوط الراهنة ، السياسية والاقتصادية والدينية .

فلاينولوجيا السائدة في أمة من الأمم ، أو [ الشخصية القومية ] لها ، لا بد لها " ان تمتد بجلورها الى الماضي السحيق ، حتى ولو كانت هذه النظم ، ولادة حكومات ثورية ، اقامتها عن قصد ، لتطوير واصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن التراث الماضي للشعوب ، يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة ، بل أن أشد الحركات الثورية عنفا ، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة ، للظروف التاريخية والحضارية القائمة . وعلى هذا ، فإن النظم القومية للتعليم ، تضرب بأغوارها في الماضي البعيد ، وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل " [ ١١ ] .

ذلك ان [ الثورى ] يبدأ " محافظا و [ اتباعيا ] في البداية ، فمجردا بعد ذلك " . " فالمصلح أو المجدد ، بل حتى المبتدع ، يبدأ بأن يضع لآراء عصره ، وان يتأثر بطابع محيطه . انه يهضم ويستسيغ . . قبل ان يعدل " [ ١٢ ] .

فنحن - على حد تعبير ماكرجي - " لا نستطيع أن نفهم الحاضر ، ما لم ندرس الماضي ، فالماضى هو الذى يوضح لنا ما بلبل فيه من جهود ، وما تحقق من هذه الجهود " ، " وما فشل النظام التعليمى في تحقيقه ،

وأسباب هذا الفشل " [١٣] .

ولذلك يرى كاندل ، ان كلا من التربية المقارنة وتاريخ التربية ، يقوم  
" بالكشف عن العوامل والقوى التى خلف وراء نظم التعليم فى كل مجتمع  
" [١٤] وأنه - لذلك - " يمكن اعتبار التربية المقارنة ، استمرارا بتاريخ  
التربية الى الوقت الحاضر " [١٥] .

والى التاريخ ، يعزو كازامياس وماسيالس ، بقية القوى الثقافية  
المؤثرة فى نظم التعليم ، حتى ما يتصل منها بالجوانب الحضارية ، التى  
يعتبر أنها [ ظواهر تاريخية ] ، فقد " ادت الظاهرة التاريخية المعروفة  
[ بالثورة الصناعية ] ، الى العديد من التغييرات ، الاقتصادية والاجتماعية  
والفكرية " [١٦] ، التى طبعت [ الشخصية القومية ] الأوروبية بطابع جديد ،  
منذ القرن الثامن عشر - هذا رغم وجود باحثين آخرين ، ظهوروا اخيرا ،  
يبحثون عن هذه [ الشخصية القومية ] ، بتركيزهم على " العلوم الاجتماعية  
[ علم الاجتماع Sociology وعلم الانسان Anthropology ] ، والى حد ما  
على السياسة والاقتصاد [ ، اكثر مما يركزون على التاريخ ، لتنمية اسس  
وتصورات منهجية ، اكثر ملائمة ، وربما كان للتاريخ فائدة ايضا ، عند  
امثال هؤلاء الباحثين " [١٧] .

ورغم أهمية تاريخ التربية لنارس التربية المقارنة [١٨] ، فان الدور  
الذى يقوم به فى الدراسة يظل - شأنه فى ذلك شأن غيره من القوى الثقافية  
الآخرى - دورا وظيفيا صرفا ، بمعنى الا يستطرد الباحث فى سرد احداث  
التاريخ ، وانما يأخذ من هذه الاحداث ، ما يلقى به الضوء على مشكلات  
التعليم ، التى يقوم بدراستها ، فقط .

### أهمية التربية المقارنة

تعود أهمية التربية المقارنة ، والمنزلة التى وصلت اليها بين علوم  
التربية ، الى الأهداف الكثيرة التى تحققها ، ، سواء فى مجال التربية ،  
وفى مجالات الحياة الأخرى على السواء .

ويمكن تلخيص تلك الاهداف التى تحققها التربية المقارنة ، والتى تحق وراء اهميتها ، فى ثلاثة انواع من الاهداف ، هى : هدف المتعة العقلية ، والهدف العلمى الاكاديمى ، والهدف النفسى الاصلاحي .

اما من حيث هدف المتعة العقلية ، فان التربية المقارنة تستطيع - اكثر مما يستطيع علم آخر من علوم التربية - أن تحقق لدارسها والتارىء فيها هذا الهدف ، وذلك من خلال ما يقرؤه عن نظم التعليم فى بلاد اخرى عديدة ، ومن خلال ذلك الربط ، الذى يقوم به - ان كان يبحث ويكتب ، أو الذى يراه - ان كان يقرأ - بين تلك النظم ، والايديولوجيا السائدة فى كل مجتمع .

ثم ان التربية المقارنة تعلم الباحث الا يتق فى كل ما يقرؤه ، والا يصدق كل ما يسمعه ، لانه يعتمد فى دراسته لنظم التعليم ، على الفكر وارااء وارقام واحصائيات وقوانين ولوائح ، قد لا تكون دقيقة ، وقد يكون المراد منها هو مجرد العناية ، لا خدمة العلم ، كما سترى عند الحديث عن صعوبات البحث فى التربية المقارنة . ومن ثم فهى تعلمه [ الحذر ] واليقظة ، حتى يصل الى الحقيقة . والوصول الى الحقيقة - بعد الحذر واليقظة - هو قيمة المتعة العقلية ، التى يمكن ان يحس بها باحث علمى .

ثم ان الوقوف على [ السر ] او [ الحقيقة ] او [ الجوهر ] ، بسبب الربط بين ما يراه الدارس أو الباحث من مشكلات تعليمية ، او نظم تعليم ، وبين القوى الثقافية المختلفة ، او الاسباب التى ادت اليها - يعتبر فى حد ذاته ، متعة عقلية كبرى ، يسعى اليها الباحث سعياً . فالباحث - اى باحث - يظل متعباً قلناً مهموماً ، لا يهدأ له بال ، ولا تستريح له نفس ، وهو يقوم ببحثه ، حتى يقف على ذلك السر ، او تلك الحقيقة ، وحينئذ يقول : [ وجدها ] ، ويهدأ ويستريح .

واما من حيث الهدف العلمى الاكاديمى ، فان التربية المقارنة ، من خلال ذلك الربط المنهجي ، بين نظم التعليم ومشكلاته ، فى البلاد المختلفة ، وبين القوى الثقافية التى اشرت فيها وادت اليها - تنمى لدى الباحث الاتجاه الموضوعى ، وتقيم " فهمه للمشكلات التربوية ، على اساس واسعة عميقة

١٩] ، مما لابد ان ينعكس عليه فى دراسته للمشكلات ، واقتراحه للحلول ،  
المناسبة لتلك المشكلات .

ثم ان التربية المقارنة علم يعتمد على الواقع ، وعلى تحليل ذلك  
الواقع وتفسيره ، وهى ليست علما نظريا ، يخلق فى افاق عيالية حاملة ، لا  
تتصل بذلك الواقع بسبب ، كما هو الشأن فى معظم علوم التربية وبهذه  
الوسطية [ ، بين النظريات العيالية الحاملة ، والواقع ، مهما كان امره ،  
تستطيع التربية المقارنة ان ترحق بالواقع الى مستوى النظريات ، فتكون  
بذلك قد قدمت لاسرار العلوم التربوية العديد من الخدمات ، وحققت لها هدفها  
العلمى الاكاديمى الذى تسعى الى تحقيقه .

وحتى هدف علمى اكاديمى اخر ، تحقيق التربية المقارنة لعلوم التربية  
الاخرى ، من خلال [ وسطيتها ] ، بينها وبين واقع التعليم فى المجتمع الذى  
تدرسه تلك العلوم ، وهو انها تشدها دائما الى هذا الواقع ، وتذكر  
الباحثين فيها دوما ، بان هذا الواقع ، هو المحور الذى يجب ان تدور حوله  
افكارهم واراءهم ودراساتهم وبحوثهم ، فيقيمون لانفسهم ، وللعلوم التى  
تخصصوا فيها ، ارضية صلبة ، تنمو فيها تلك العلوم ، ويتمون هم انفسهم  
معه .

واما من حيث الهدف النفعى الاصاحى ، فقد كان هو هدف التربية  
المقارنة ، فى المرحلة الثانية من مراحل تطورها الحديث فى الغرب على اعقاب  
شورته الصناعية الكبرى ، حيث كانت [ استعارة ] نظم التعليم من البلاد  
المتقدمة ، هدف الباحثين الاوائل فيها ، خاصة فى الولايات المتحدة وفرنسا ،  
ومن هنا الهدف النفعى الاصاحى ، نمت التربية المقارنة وتطورت ، حتى  
صار على ما هى عليه اليوم .

ورغم ما حققته التربية المقارنة اليوم من اهداف تتعلق بالتمعة  
العقلية ، واهداف علمية اكاديمية ، فان اهدافها النفعية الاصلاحية لاتزال اكثر  
الاهداف التى تحققها حتى اليوم .

والاهداف النفعية الاصلاحية التى تحققها التربية المقارنة متنوعة  
ومتعددة ، فهناك اهداف تربوية ، وهناك اهداف قومية ، وهناك اهداف

شخصية ، وهناك اهداف سياسية ، وهناك اهداف تتعلق بالسلم العالمى ، واهداف اخرى تتعلق بالباحث نفسه .

لما الاهداف النفعية الاصلحية فى مجال التربية ، فتتلخص فى حل المشكلات التعليمية التى تستعصى على الحل ، بالوقوف على الاسباب التى ادت اليها ، وتقديم الحلول المناسبة لها ، على اساس القوى الثقافية المؤثرة فى نظام التعليم ، وكذلك التواضع ، والبعد عن الغرور والوهم الباطل ، بكمال نظم التعليم فى البلاد المتقدمة ، فتصور الكمال فى اى نظام ، هو المدخل الواسع لكل الآلات ، تسترب منه الى هذا النظم .

واما الاهداف الشخصية ، فلها تلخص فى تزويدها الباحث ، بالموضوعية وسعة الافق وبعد النظر ، وعدم الانفعال بالمظاهر والشكليات ، ومنطقية الوصول الى الاهداف التى يرغب فى الوصول اليها ، والقدرة على الموازنة بين امكانياته واهدافه ، وبين التخطيط العلمى السليم للوصول الى تلك الاهداف ، وعدم التطلع الى ما فى ايدى الغير ، لانه رزقه ومن كد يده ، والسعى والعمل ومولا الى مستوى احسن من الحياة .

وفى هذا الضوء ، يمكن فهم وجهة نظر هولمز ، فى نظريته الى التربية الصقارة ، على انها " وسيلة اثراء ثقافى ، واصلاح تربوى " [٢٠] .  
واما الاهداف القومية ، فتتلخص فى وضع الاساس السليم للتقدم ، وفى التربية وغير التربية من نواحى النشاط الموجودة فى المجتمع ، بربط تلك النواحى بالايديولوجيا السائدة فى المجتمع - لا بتقليد بلاد اخرى متقدمة يوتنقل او استمارة نظمها ، مما يؤدى الى فساد تلك النظم ، لنقلها الى [ تربة ] غير حريتها ، وهو الخطأ الاكبر الذى وقع فيه كثير من بلاد العالم الثالث اليوم ، كما سترى عند حديثنا عن العوامل التاريخية فى الفصل الرابع .

واما الاهداف السياسية ، فهى تتلخص فى ارتفاع المنزلة القومية امام الشعوب الاخرى ، نتيجة للتقدم والثقة بالنفس ، الناتجين عن تحقيق الاهداف القومية [ السابقة ] ، وفى حسن تقدير الشعوب الاخرى ، مهما كانت مختلفة . لان لها ظروفها التى ادت الى التخلف ، مما يؤدى الى تحسين



العلاقات السياسية مع الشعوب الأخرى . هنا بالإضافة الى ما للتربية المقارنة من دور ، فى تزويد أولئك الذين يضطرون الى الاحتكاك بالشعوب الأخرى ، من معلمين وسياسيين ودبلوماسيين - بايديولوجيا الحياة ، فى البلد الذى يعملون فيه ، مما يجعلهم اقدر على [ التفاهم ] مع شعبه ، واقدر - بالتالى - على النجاح فى مهامهم .

واما الأهداف التى تتعلق بالسلام العالمى ، فان التربية المقارنة يمكن ان تلعب دورا بارزا فى تحقيق السلام والتفاهم الدوليين ، لأنها - كما سئرى عند الحديث عن صعوبات البحث فيها - تعتمد على تبادل الزيارات ، وعقد المؤتمرات فى البلاد المختلفة ، وعلى التعاون فى حل المشكلات التعليمية ، مما يؤدى الى احساس بالأخوة الانسانية ، وتدعيم لها .

وبذلك تسهم التربية المقارنة مع التربية الدولية ، فى تحقيق الوفاق والصداقة ، والأخوة والسلام ، بين مختلف شعوب العالم ، وفى الأغل بيد الشعوب التى حترضها مشكلات تعليمية ، تحول دون نهجتها وتقدمها ، وقد نبذ فكرة الحرب من مناهج التعليم ، وغرس فكرة الأخوة الانسانية ، وفى التقريب بين أهداف التربية فى كل المجتمعات .

### صعوبات البحث فى التربية المقارنة

الطريق الى البحث فى التربية المقارنة مفروش دائما بالأشواك ، محاط بالمخاطر ، وذلك بسبب اتساع مجالات الدراسة فيها ، وتعدد متطلباتها ، حيث تعتبر التربية المقارنة علما " متناغلا التخصصات " ، يحتاج " الى المواد والميادين العلمية الأخرى ، لالقاء الضوء على المشكلات التربوية " ، ولذلك " لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى اهمية الاستعانة بالمواد والميادين الأخرى " ، و " الصعوبة تبدو فى أنه من المتعسر على باحث بمفرده ، أن يلم بكل الميادين، بصورة كافية " [٢١] .

وفى ضوء ما سبق ، يمكن تلخيص صعوبات البحث فى التربية المقارنة فيما يلى:

١- اعتمادها على الاحصائيات ، وهذه الاحصائيات قد لا تكون متوفرة بل انها غالبا ما لا تكون متوفرة ، خاصة في البلاد غير المتقدمة ، التي تكون اجهزة الاحصاء فيها متخلفة ، بشريا واليا وفنيا ، مما يجعل هذه الاحصائيات تحسم بعدم الدقة ، كما انها تكون غير منتظمة ، مما يجعل الكثير منها - مع عدم دقته - قديما وغير واثق .

٢- ان هذه الاحصائيات تكون في كثير من الاحيان ، حتى في بعض البلاد المتقدمة ، مقصودا بها الدعاية ، ولذلك تعتمد على المبالغة ، لا على الواقع ، مما يجعل البيانات المتوفرة - حتى ولو كانت حديثة - عاجزة عن مساعدة الباحث في الوصول الى الحقيقة التي ينشدها .

٣- ان الباحث لا يحل مشاكله بمجرد توفر الاحصائيات الحديثة ، وصحة الارقام الواردة بها ، وانما تعترض سبيله - بعد ذلك - مشكلة اعظم ، وهي تفسير تلك الاحصائيات والارقام ، لانها جافة جامدة ، لا تفسر الواقع الذي ينشده الباحث ، ولا تلتقي عليه الا ضوا خافتا ، فميزانية التعليم ، وتوزيع كل متعلم من هذه الميزانية ، مثلا ، تتطلب الى جانبها - لتفهم على حقيقتها - معرفة بسعر العملة ، وبقيمتها الشرائية ، وبمستوى المعيشة ، وبالمستويات التعليمية المعلقة على الميزانية ، وبطموح الشعب ، واماله التي يتطلع اليها ، وما الى ذلك .

فنسبة هذه الميزانية المخصصة للتعليم ، الى الميزانية العامة للدولة ، او الى الدخل القومي العام ، قد تكون ضئيلة محدودة في بلد من البلاد ، ولكنها كافية تماما ، اذا كان النظام التعليمي بالبلد عريقا ، ومدارسه كافية ، ولديه مدرسوهم المعدون اعدادا كافية ، بينما قد تكون نسبة هذه الميزانية الى الميزانية العامة للدولة كبيرة في بلد اخر ، ولكنها تكون غير كافية ، اذا كان النظام التعليمي بالبلد حديثا ، تنقصه المدارس اللازمة ، والمدرسون المعدون ، وما الى ذلك ، بسبب الظروف التاريخية التي مر بها هذا البلد - مثلا - مما فرض عليه التخلف في الماضي .

٤- اختلاف المصطلحات المستخدمة في مجال التربية من بلد الى اخر ، وواضح الأمثلة على ذلك ان [ المدرسة الثانوية ] في مصر ، وغيرها من

البلاد العربية ، يطلق عليها اسماء : المدرسة الثانوية Secondary School  
ومدرسة النحو Grammar School [ فى انجلترا ] ، و المدرسة  
العليا للكبار

Senior High School [ فى الولايات المتحدة ] ، و المعهد  
Gymnasium [ فى ألمانيا الغربية ] - وأن المدرسة الانجليزية المسماة  
Public School ليست هى المدرسة العامة ، الموجودة فى مختلف بلاد  
العالم ، كما يدل على ذلك اسمها ، وانما هى المدرسة الخاصة ، العالية  
المصروفات ، الخاصة على [ اولاد اللوات ] .

وهذا الاعتلاف فى المصطلحات ، يفرض على الباحث فى التربية  
المقارنة بالذات والحد ، وهو يقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة .  
كذلك تختلف مراحل التعليم ، وطول كل مرحلة منها ، من بلد الى  
بلد ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، مما يضع امام الباحث صعوبات ، حين  
يقارن مرحلة تعليمية معينة ، فى بلدين أو أكثر .

٥- أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الألمام بعلوم كثيرة ، تربوية وغير  
تربوية ، فهى تحتاج الى معرفة واسعة بالفكر التربوى ، واصول التربية  
اجتماعياتها ، واقتصاديات التعليم بوسائلها وطرق التدريس ، وعلم النفس  
والصحة النفسية ، وما إليها ، ومعرفة واسعة بالاقتصاد والسياسة والاجتماع  
والجغرافيا وعلم الانسان والفلسفة ، والتاريخ العام ، وتاريخ التربية ، وغيرها

وزيد من صعوبات الباحث فى معرفته الواسعة هذه ، ان هذه العلوم  
كلها ، ليست هدفا فى حد ذاتها ، وانما هى [ وظيفية ] ، يرجع إليها  
الباحث ، ويحضر شديد ، كلما دعت الضرورة ، ليربط بين المشكلات التعليمية  
التي يدرسها ، والقوى والعوامل الثقافية التي أدت إليها . وبدون هذا الحد ،  
سيجد النارس نفسه [ يحرقه ] التيار بعينا عن القصد ، وراء هريق أفكار  
سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها ، لا يحتاج إليها فى دراسته [ ٢٢ ] .

٦- أن هذه الدراسة تتطلب من الباحث الامام بكل ما يتصل بنظم التعليم التى يدرسها ، من فكر تربوى ، وتاريخ ، واقتصاد وسياسة واجتماع ، وعادات وحقايد ، بالإضافة الى تفصيلات هذه النظم ودقائقها ، كما يبدو فى المناهج وطرق التدريس والأدارة التعليمية والأدارة المدرسية واعاد المعلمين والأشراف الفنى ، ومراحل التعليم ، ومرحلة الألتزام ، وغيرها ، مع تركيز أكبر للمشكلات التى يدرسها بطبيعة الحال .

وان الباحث يضع نصب عينيه ، أن كل هذه المعلومات عن نظم التعليم موضوع الدراسة ، ليست هنفا فى حد ذاتها ، وانما هى [وظيفية] أيضا ، لاستخدمها الباحث الأبالقدر الذى يلتقى به الضوء على المشكلات التعليمية التى يدرسها .

٧- أنها تتطلب معرفة كبيرة باللغات الأجنبية ، ليستطيع الباحث القراءة عن البلاد التى يقوم بدارستها ، بلغاتها ، فيكون أقدر على فهم نظم التعليم التى يدرسها ، والقوى الثقافية المؤثرة فيها بواقدر على زيارة هذه البلاد ، للوقوف بنفسه على نظم التعليم ومشكلاته ، فيرى بعينه ، ويسمع بأذنيه ، ويكون أقدر على النفاذ الى المشكلات ، فتكون لدراسته قيمة أكبر ، ويكون لما يقدمه من حلول - أن قدم حلولاً للمشكلات - قيمة وفائدة .

٨- أنه يصعب استخدام الاعترابات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، فى هذه الدراسة ، لأن مثل تلك الاعترابات والقياسات ، لابد أن تختلف من مجتمع الى مجتمع ، والأفاده منها فى التربية المقارنة ، لا يتم الا بتوحيدها . ومعنى ذلك أن الباحث فى التربية المقارنة ، يجد نفسه عاجزا عن القيام بدراسة لمجالات معينة يقد يراها من وجهة نظره - مهمة وجديرة بالدراسة ، لأنها تستدعى استخدام تلك الاعترابات والقياسات .

٩- أن مناهج البحث فى التربية المقارنة ، لا تزال موضع جدل كبير بين المشتغلين بها حتى الآن ، مما يشكل فى حد ذاته مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته ، وذلك لأن " تلدم البحث العلمى رهن بالمنهج " ، و " المعرفة الواعية بمناهج البحث العلمى ، تمكن العلماء الباحثين من اتقان البحث ، وحللى كثير من العطوات المتعثرة ، او التى لا

حفيد\* [٢٣].

وعندما تكون مناهج البحث موضع جدل ، فإن الطريق يكون شاقا امام الباحثين والدارسين على السواء - كما سنرى عند الحديث عن مناهج البحث فى التربية المقارنة .

١٠- انها تحتاج الى ان يجمع الباحث فى نفسه ، بين اللاتية والموضوعية ، على ان يقيم بين التقيضين توازنا معقولا ، فاللاتية ضرورية ، لان الباحث يحس بهذه المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لان الباحث بها يربط الاسباب بمسبباتها الحقيقية. وقد يبدأ الباحث ذاتيا يحس بمشكلة معينة يتم التحول بعد ذلك الى الموضوعية ، ليبعث بها عن الحقائق ، ثم يعود الى اللاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات الانسانية نصب عينيه ، ثم يردد الى الموضوعية ، يتلمس الاسباب ، او القوى والعوامل الثقافية يوهكنا . وبالمثل قد يبدأ الباحث موضوعيا، ثم يتحول الى اللاتية ، وهكذا . والمهم هو ان يقيم توازنا بين الجانبين ، بحيث لا تطفئ اللاتية على الدراسة ، فتخرج بها عن الاسلوب العلمى، الذى يعتمد على الحقائق بالدرجة الاولى ، ولا تطفئ الموضوعية على الدراسة ، فتحولها الى مجموعة من الحقائق الجافة ، وتحيل الباحث الى انسان اقرب ما يكون الى العقل الالىكترونى ، الذى يتعامل مع ارقام وكفى .

١١- ان كل تلك الصعوبات تحتاج الى [ قدرات ] خاصة ، تفرض ان تتوفر للباحث [ مواصفات ] معينة ، منها ما يتعلق به بحكم شخصيته واستعداداته الخاص ، كالصبر والذكاء وسعه الأفق والمرونة والحساسية ، ومنها ما يستمد من خلال اعباده العلمى ، فى دراسته للمجستير والدكتوراه ، بحيث يستطيع جمع البيانات والاحصائيات وتفسيرها ، واستيعاب الكثير من الحقائق المتصلة بنظم التعليم التى يدرسها ، وبالفكر التربوى عموما ، وبمختلف العلوم التى يقف بها على القوى الثقافية المؤثرة فى نظم التعليم التى يدرسها ، والربط والتنسيق بينها جميعا ، وغير ذلك ، مما سبق توضيحه والحديث عنه .

ويجب الا يفهم من ذلك ، ان الباحث فى التربية المقارنة انسان

[ معجز ] ، أوتى من القدرات ما لم يتوفر لغيره من البشر ، لأنه لا يمكن ان يتاح لإنسان ، كل ما اشرنا اليه من [ مواصفات ] ، ولكن الباحث هنا يجب ان يتدرب على [ التصرف ] ، فيما لم يتوفر لديه من بيانات ومعلومات ، وفيما لم يستطيع التوصل اليه او استيعابه - والقدرة على [ التصرف ] فى حد ذاتها [ موهبة ] ، يجب ان يتحلى بها الباحث فى التربية المقارنة .

غير ان تلك [ الصعوبات ] التى تعترض طريق الدراسة المقارنة لنظم التعليم ، و [ القدرات ] التى توفرت لدى علماء التربية المقارنة ، والتى مكنتهم من التغلب على تلك الصعوبات ، كانت هى التى دفعت بالتربية المقارنة ، لتحلل مكانتها بين العلوم التربوية ، علما رائدا لها ، لا مجرد [ ذيل ] لعلم من هذه العلوم .

### مناهج البحث فى التربية المقارنة

يعرف الدكتور عبد الرحمن بدوى منهج البحث ، بأنه " طائفة من القواعد العامة ، من اجل الوصول الى الحقيقة فى العلم " [٢٤] ، ويرى ان الوصول الى الحقيقة فى العلم ، لا يتأتى دون منهج علمى ، او منهج بحث ، فهو " يدور معه وجودا وعندما ، دقة وتخللا ، غصبا وعمقا ، صدقا وبطلانا " ، واننا " يمكن ان نفسر تطورات العلم والمعرفة العلمية بأدوارهما المتفاوتة ، عن طريق بيان دور المنهج العلمى فى تحصيلهما ، فما انتكس العلم الا بسبب النقص فى تطبيق المناهج العلمية ، او تحديدها " [٢٥] . وهو يقسم مناهج البحث العلمى الى ثلاثة انواع كبرى من المناهج ، هى :

المنهج الاستدلالى او الرياضى ، والمنهج التجريبي ، والمنهج الاستردادى ، او المنهج التاريخى ، ويرى انه يمكن ان يضاف اليها نوع رابع ، وهو المنهج الجدلى . ونرى نحن ، انه يمكن اضافة منهج خاص الى هذه المناهج الاربعة ، هو المنهج الوصفى .

ويمكن التفریق بين هذه المناهج ، على النحو التالى :

#### ١- المنهج الاستدلالي أو الرياضى :

وهو المنهج " الذى يبدأ من قضايا مسلم بها ، ويسير الى قضايا اخرى تنتج عنها بالضرورة ، دون اللجوء الى التجربة ، وهذا السير اما بواسطة القول ، او بواسطة الحساب " [٢٦] .

#### ٢- المنهج التجريبي :

وهو المنهج " الذى تبدأ فيه من جزئيات او مبادئ غير يقينية تماما ، ونسير معها معمين ، حتى نصل الى قضايا عامة ، لاجئين فى كل خطوة الى التجربة ، كى تضمن لنا صحة الاستنتاج ، وهو منهج العلوم الطبيعية على وجه التخصيص " [٢٧] .

وببدأ هذا المنهج " بالملاحظة ، ويتلوها بالفرض ، ويتبعها بتحقيق الفرض ، بواسطة التجريب " [٢٨] .

ويسمى هذا المنهج احيانا " منهج الاستقراء " ، الذى يتمثل " فى عدة خطوات ، تبدأ بملاحظة الظواهر ، واجراء التجارب ، ثم وضع الفروض التى تحدد نوع الحقائق ، التى ينبغي ان يبحث عنها ، وتنتهى بمحاولة التحقق من صدق الفروض او بطلانها ، توصلا الى قوانين عامة ، تربط بين الظواهر ، وتوجد العلاقات بينها " [٢٩] .

#### ٣- المنهج الاستردادى أو التاريخى :

وهو " الذى تقوم فيه باسترداد الماضى بجمع ما تحركه من اثارهايا كان نوع هذه الاثار وهو المنهج المستخدم فى العلوم التاريخية والاجلالية " [٣٠] .

#### ٤- المنهج الجدلى :

وهو " الذى يحدد منهج التناظر والتحاو فى الجماعات العلمية ، او فى المناقشات العلمية على اختلافها ، ويمكن هذا المنهج ان يأتى بثمار حقيقية ، الا اذا اسعده المناهج الثلاثة السابقة " [٣١] .

#### ٥- المنهج الوصفى :

الذى يقوم على وصف الظواهر ، الطبيعية والاجتماعية ، كما هى .  
وهو مكمل للمنهج التاريخى او الاستردادى ، الذى يصف الظواهر فى

تطورها الماضى ، حتى يصل بها الى الوقت الحاضر ، وهنا ياتى دور المنهج الوصفى .

وقد يظن ان هذا المنهج إسهل مناهج البحث العلمى ، لكنه - على عكس ما يبدو - لا يقل عن بقية المناهج صعوبة ، اذ ان الباحث فيه ، لا يقوم بوصف الواقع كما هو ، وانما هو يقوم بوصفه بطريقة [ انتقائية ] او اختيارية ، بمعنى انه يختار من الواقع ، ما يخدم غرضه من الدراسة .

وتعتبر عملية الانتقاء او الاختيار هذه ، هى المحور الذى يدور حوله هذا المنهج ، ويعتبر اختلافها وحسن القيام بها ، دليلا على مدى تمكن الباحث من مادته ، واطاعته بالموضوع الذى يبحثه .

ويشير الدكتور عبد الرحمن بدوى ، الى ان " عدد المناهج لا يكاد ينحصر . ففى داخل كل علم عدة مناهج ، بل انه لمن المستحسن احيانا ان نستعمل مناهج خاصة لمسائل جزئية فى داخل العلم الواحد " [٣٢] يكما يشير الى ان "الفصل بين مختلف المناهج بالنسبة الى اى علم من العلوم يكاد يكون مستحيلا بل ان وراء هذه المناهج كلها وحدة العقل الانسانى " [٣٣] .

و " الامر هنا يتوقف على الموضوع الذى يشتغل فيه الباحث : فاما كان يسير من مبادئ ثابتة معروفة ، الى النتائج التى تتضمنها ، كان يسلك سبيل الاستدلال ، اما اذا كان بازاء علاقات معقدة ، واحوال متشابكة ، فانه لا يستطيع ان يسير بيقين ، بل لابد له من افتراض الفروض ، وتحقيقتها من بعد ، بواسطة التجربة ، حتى يضمن صحة الخطوات التى يسير بها ، وهو فى هذه الحالة انما يستخدم منهج الاستقراء " [٣٤] او المنهج التجريبي .

كذلك يشير الدكتور زكى نجيب محمود الى ان المنهج العلم كان " ذا وجهين ، تولى كلا منهما رجل ، اما احد الرجلين ، فهو الفيلسوف الفرنسى ديكارت ، الذى اراد ان يكون السير العلمى بادئا من فكرة داخلية ، نشق فى صوابها ، ثم نمضى خارجين منها ، الى حيث العالم الطبيعى ، وما وراءه ، واما ثانيهما فهو الفيلسوف الانجليزى بيكون ، الذى رأى ان يكون طريق السير فى الاتجاه المضاد ، بادئا من الطبيعة الخارجية ، وما نشاهده فى ظواهرها ، ثم نمضى داخليين الى فكرة عقلية ، نقيمها ، ونكون على يقين من صوابها .



وإذا كان الأمر على هذا النحو من التداخل ، بين المنهج المستخدمة في العلوم الطبيعية والاجتماعية ، التي ارسيت دعائمها منذ اكثر من قرن من الزمان - فكيف يكون الأمر بالنسبة للتربية المقارنة ، أحدث العلوم التربوية على الإطلاق ، واكثرها تناعلا وتصددا في تخصصاتها - كما سبق ؟

وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا كله ، حين اجمعوا على تحديد منهج معين للتربية المقارنة ، او استخدام مثل هذا المنهج فيما عدا اولئك العلماء المحدثين ، من امثال ارثر مولمان Moehlman ، راند المنهجية العلمية الحديثة في التربية المقارنة ، والذي جعبه " كل من جورج بيريناي G. Bereday في امريكا ، وبرايان هولمز B. Holmes ، وادموند كنج في انجلترا " [٣٦] ، الذين يرون امكانية السيطرة على الظواهر الاجتماعية - بما فيها التربية واكتشاف القوانين المتحركة في البيئة الاجتماعية [٣٧] مثلما تمت السيطرة على الظواهر الطبيعية ، واكتشفت القوانين المتحركة في العالم الكبيعي ، بهدف خلق [ علم ] للتربية ، يفيد في اصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة ، مستعصمين في ذلك خطوات المنهج التجريبي ، الذي يسمونه - خطأ - بالمنهج العلمي [٣٨] والذي تتلخص خطواته - كما سبق - في الاحساس بوجود مشكلة معينة ، ثم تحديد هذه المشكلة ، وفرض الفروض المناسبة لحلها ، في ضوء ما يتجمع من حقائق المشكلة والموقف ، ثم تحليل هذه الفروض ، وتحقيقها ، للوقوف على مدى صحتها [٣٩]

على ان رواد [ المنهجية العلمية الحديثة ] ، انما يحضرون انفسهم في اطار ضيق تماما - كما سنرى -

والمنهج العلمي في البحث - اي بحث - يفرض ان يكون المنهج المتبع في الدراسة ، متفقا مع طبيعة العلم الذي يدرس ، ولذلك كان المنهج الاستردادي منهج البحث في التاريخ ، والمنهج التجريبي منهج البحث في العلوم الطبيعية ، والمنهج الاستدلالي منهج البحث في الرياضيات ، وهكذا ، حتى يكون المنهج المتبع وطيفيا ، يساعد الباحث في الوصول الى الحقيقة المنشودة

، والا ادى الى غيرها ، فغير معقول مثلا ، ان نستخدم المنهج التجريبي فى بحث للتاريخ ، او المنهج الاستدلالي فى بحث من بحوث التاريخ الطبيعى ، او المنهج الوصفى فى بحث رياضى ، وهكذا .

٥- ومن ثم - اذا اردنا ان نبحت عن منهج مناسب للبحث فى التربية المقارنة ، فاننا يجب ان نضع فى اعتبارنا طبيعة التربية المقارنة كعلم ، فمن خلال هذه الطبيعة ، يمكن ان نختار المنهج الملائم .

وقد رأينا ، فى تعريفنا للتربية المقارنة ، انها : هى الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته ، بغية الوقوف على القوى الثقافية ، التى ادت الى هذه المشكلات ، او شكلت تلك النظم ، وعلى [ الشخصية القومية ] او [ الايديولوجيا ] التى خلف وراء النظام التعليمى ، حتى يسهل تقديم الحلول المناسبة ، المتفقة مع تلك الايديولوجيا ، او الشخصية القومية ، او حتى تتحقق للباحث المتعة ، اذا كان الهدف منها هدفا اكاديميا غالما ، او اذا كانت بهدف المتعة العقلية .

ومعنى ذلك ، ان دراسة نظم التعليم ومشكلاته دراسة مقارنة ، تتطلب عدة امور ، هى :

١- الوصف بآى وصف المشكلة او عرضها ، بالاستعانة بما يتعلق بالنظام التعليمى من قوانين وقرارات ولوائح وقرارير لجان او تقارير رسمية ومحاضر جلسات ، ومن احصاءات وبيانات وكتب وكتيبات ومقالات ، وغيرها .

والمنهج المناسب هنا هو [ المنهج الوصفى ] .

٢- التحليل او التفسير ، اىلقاء الضوء على النظام التعليمى ، وعلى ما به من مشكلات ، وذلك من خلال عرض بيانات ومعلومات تتعلق بالايديولوجيا السائدة ، او بالشخصية القومية - ونستخدم فى التحليل والتفسير مناهج هى [ المنهج الاستردادى ] فى العرض التاريخى للنظام التعليمى ومشكلاته ، كما يجوز استخدام [ المنهج الاستدلالي او الرياضى ] ، للربط بين الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، والدينية والحضارية ، التى تشكل [ الايديولوجيا ] ، وبين نظام التعليم ومشكلاته .

وقد يستخدم الى جانب المنهجين السابقين منهج اخر ، هو [ المنهج الجدلي ] ، سواء فى العرض التاريخى ، وفى الربط بين اللوى الثقافية ومشكلات التعليم ، اذا استدعى الامر ذلك .

٣- تقديم الحلول المناسبة ، اذا كان الفرض من الدراسة ، غرضاً نفعياً ، وهذه الحلول ، لابد أن تكون نتيجة للدراسة التحليلية التفسيرية السابقة ، ومبنية عليها ، حتى تكون مناسبة [ للشخصية القومية ] ، ومن ثم كان انطباق المناهج التى تستخدم هنا ، هو [ المنهج الاستدلالي او الرياضى ] ، كما يجوز استخدام [ المنهج التجريبي ] ، اذا استدعى الامر ذلك .

فطبيعة الدراسة ، والهدف منها ، ونوع المشكلات وحجمها ، والبلاد موضوع المقارنة ، هى التى تستطيع وحدها تحديد ذلك كله .

ويجمع بين هذه المناهج الفرعية جميعاً ، منهج واحد كبير ، هو [ المنهج المقارن ] .

كما يمكن ان تكون هناك مناهج فرعية اخرى ، تتفرع عن هذا المنهج الكبير ، تتعلق بالبلاد موضوع الدراسة ، ومدى الصلة بينها ، وموضوعات الدراسة ، المنهج الشامل ، الذى يعنى الدراسة المقارنة الكاملة لنظام - او نظم - التعليم ، والمنهج الجزئى ، الذى يعنى دراسة بعض مشكلات نظام - او نظم - التعليم ، والمنهج الضيق ، الذى يعنى دراسة نظام تعليمى واحد ، والمنهج الاستردادى ، الذى يقارن بين فترتين تاريخيتين مختلفتين فى بلد واحد [ ٤٠ ] .

وقد استغل بيرينادى هذه المناهج جميعاً ، فى دراسته المتممة لمشكلات تعليمية مختلفة ، بطرق او مناهج مختلفة ، فى كتابه [ المنهج المقارن فى التربية ] ، او [ الطريقة المقارنة فى التربية ] ، فقد خصص الفصل الثالث منه [ ٤١ ] لدراسة نظام التعليم فى بلد واحد ، هو : بولندا ، على اساس ان " معالجة الموضوع على هذا النحو لها ايضا قيمتها من وجهة نظر التربية المقارنة " [ ٤٢ ] ، وخصص الفصل السابع لدراسة [ المشكلة اللغوية ] فى بلد واحد ايضا ، هو : الاتحاد السوفيتى [ ٤٣ ] ، وخصص الفصل العاشر

للحديث عن [ البحث والتدريس ] فى بلد واحد ايضا ، هو : الولايات المتحدة [٤٤] .

كذلك خصص الفصل الرابع للمقارنة بين نظامى التعليم فى بلدين متناقضين ايدولوجيا ، هما الولايات المتحدة ، والاتحاد السوفيتى [٤٥] ، وخصص الفصل الثانى للمقارنة بين بلدين متقاربين ثقافيا ، هما فرنسا وتركيا [٤٦] ، على اساس ان لكليهما تراثا تربويا واحدا ، كانت فرنسا فيه هي الاصل ، الذى عنه نقلت تركيا ، وعلى اساس ان كليهما مركزى ، فرض فيه الاصلاح التربوى من اعلى [٤٧] .

كذلك خصص بيريناي الفصل الخامس لمناقشة [ اعداد المعلمين ] فى ثلاثة بلاد ، هي : إنجلترا وفرنسا والماديا الغربية [٤٨] ، على اساس ما بينهما من ائتفاق ، فى المعاناة من النقص فى المدرسين بعد الحرب ، بينما خصص الفصل السادس [٤٩] لمعالجة [ ادارة المنهج المدرسى ] فى اربعة بلاد مختلفة ايدولوجيا ، هي الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى وفرنسا وإنجلترا ، وهو يركز فى دراسته على " المتشابهات " فى " تحليله المقارن " ، بينما كان فى الفصل الخامس قد ركز على " المتغيرات " ، بهدف " الوصول الى رؤية اوضح للمشكلات التربوية المتشابهة ، وبالتالي الى اكتشاف القوانين العامة ، القابلة للتطبيق " [٥٠] .

وقريب مما فعله بيريناي فى كتابه ، ما فعله نيقولا هانز فى كتابه

[ التربية المقارنة ] ، وسوف نعرض لفصله ، فى تقديمنا للفصل الثالث [ القوى الثقافية ] فيما بعد ، وما فعله كاندل ، وما فعله غيرهم من علماء التربية المقارنة .

## المنهج المقارن وخطواته

وقد اطلق على " المنهج المقارن " فيما قبل اسماء متعددة ، كان كل منها يعكس طبيعة المرحلة التي تمر بها التربية المقارنة في تطورها ، ولكن كلا منها كان يمس جانبا واحدا منها فقط ، فاطلق عليه [ منهج الاستعارة ] ، وواضح انه سعى كذلك في مرحلة ، كان الهدف من التربية المقارنة فيها ، هو نقل واستعارة نظم التعليم في البلاد المتقدمة ، حيث خبت خطأ الهدف وخطأ المنهج معا . كما اطلق عليه [ المنهج الوصفي ] في تلك المرحلة ايضا ، او بعدها بقليل بولانزال البعض يطلقونه حتى الآن عليه . بيد ان التربية المقارنة ليست مجرد وصف لنظم التعليم ومشكلاته ، حتى يكون [ المنهج الوصفي ] ، هو منهج البحث فيها .

كما اطلق عليه [ المنهج التحليلي ] ، او [ المنهج التفسيري ] ، بعد انتقال التربية المقارنة الى المرحلة الثالثة من مراحل نموها [ مرحلة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ] ، واطلق عليه في تلك المرحلة ايضا : [ منهج القوى والعوامل ] ، واسمه اكثر تحديدا من [ المنهج التحليلي او التفسيري ] ، ولكن احدهما [ المنهج التحليلي ، ومنهج القوى والعوامل ] لا يدل الا على جانب واحد فقط من الجوانب العديدة التي تتناولها التربية المقارنة . واخيرا اطلق عليه [ المنهج العلمي ] ، في المرحلة الأخيرة ، غير ان [ المنهج العلمي ] اسم كبير ، يشمل كل المناهج المستخدمة في العلوم ، الطبيعية والانسانية ، التربوية وغير التربوية ، وهو - نتيجة لذلك - لا يدل على شيء على الاطلاق .

ومن ثم كان [ المنهج المقارن ] هو انسب المناهج المستخدمة ، واكثرها دلالة على التربية المقارنة ، واكثرها شمولاً للمناهج الفرعية المستخدمة فيها .

اما خطوات هذا المنهج المقارن ، فانه لا يمكن تحديدها مسبقا ، اذ " تتوقف الطريقة التي يتبعها الباحث في الدراسة المقارنة على الغرض من

بحته" [٥١] ، وما اذا كان للمتعة العقلية ، او للهدف العلمى الاكاديمى ،  
او لهدف نفعى امثلحى - كما تتوقف على طبيعة المشكلة ، والبلاد موضوع  
الدراسة .

ويمكن ان نستعرض هنا طرقا متعددة ، لاستخدام خطوات هذا ،  
[المنهج المقارن ] :

١- الاحساس بمشكلة من المشكلات التى تعترض النظام التعليمى ،  
وافترض " فرض او فروض للبحث ، تعقبها دراسة استكشافية ، حول  
الاساس للملاحظة الشاملة لكل ما يجرى فى النظام التعليمى ، وتحدد ماينبغى  
عمله ، من مقابلات ، واستطلاع للآراء ، واعتبارات للطلاب " [٥٢] ،  
وجميع البيانات والاحصاءات وتنظيمها وتبويبها ، ثم تحليلها وتفسيرها ،  
والربط بينها وبين القوى الثقافية التى اثرت فيها. ، وادت اليها .  
وتستخدم هذه الطريقة ، اذا كان الهدف من الدراسة نفعيا املاحيا ،  
وهى الطريقة المستخدمة فى الرسائل العلمية ، للحصول على الماجستير او  
الدكتوراه فى التربية المقارنة ، والمستخدم فى كل دراسة نفعية املاحية ،  
غير الحصول على درجة علمية .

وعادة ما يبدا الباحث - بعد عرض المشكلة - وأفرض من أبحاث وخطة  
الدراسة - بعرض تاريخى للبلد ، يصف بعده المشكلة فى وضعها الراهن ،  
مستخدما فى ذلك الإحصاءات والبيانات والقوانين وغيرها ، ثم يلقى عليها  
النضوء بالتفسير والتحليل ، مستخدما القوى الثقافية المختلفة ، وقد يكون  
تفسيره وتحليله فى اثناء العرض ، او بعد العرض الوصفى للمشكلة والنظام ،  
ثم ينتقل بعد ذلك الى ما يراه من حلول ملائمة .

وقد يضع النارس هنا بعض المعايير ، من فلسفة التربية والصاهج وعلم  
النفس ، يسترشد بها فى اظهار المشكلات ، واقتراح الحلول .

وقد يبدا بجمع سمات عامة للتعليم ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان  
لمجموعة واحدة من البلاد ، او بين اقليمين فى بلد واحد ، وقد يبدا بالاسس  
والمعايير ، اذا كان يقارن بين بلدين ينتميان لمجموعتين من البلاد ، تتناقضان  
ايديولوجيا .

٢- دراسة الحالة ، سواء في ذلك دراسة نظام التعليم في بلد من البلاد ، او دراسة مشكلة من مشكلاته ، بهدف الاصلاح ، او بهدف المتعة العقلية ، او للهدف العلمى الاكاديمى - وفى هذه الحالة يهدف للدراسة - عادة - بعرض تاريخى ، ثم يتلوه مسح للنظام التعليمى ، مع تركيز على المشكلة - ان كان الهدف ابراز هذه المشكلة ، ثم بيان القوى الثقافية التى ادت اليها ، ثم عرض بعض التوصيات - بناء على ذلك .

٣- البدء بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، فى فترتين تاريخيتين فى بلد واحد [ مثل ثورة ١٩١٩ وثورة ١٩٥٢ فى مصر مثلاً ، او نظام التعليم فى الاتحاد السوفيتى قبل الثورة البلشفية وبعدها ، وهكذا ] .

وواضح ان الغرض من مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، او الهدف العلمى الاكاديمى ، دون الهدف الاصلاحى .

وعادة ما يبينا الدارس بعرض القوى الثقافية ، ثم بيان انعكاسها على التعليم فى كل فترة ، ثم يختم دراسته عن الفترتين بـفصل يجمع [المختبرات] التى حدثت فى [ الشخصية القومية ] ، وانعكاسها على التعليم .

وقد يبينا قبل ذلك كله ، بمقدمة تاريخية ، خلقى الضوء على تلك .  
[ الشخصية القومية ] غير عصورها التاريخية .

٤- البدء بعرض الاطار الايديولوجى العام فى مجموعة من البلاد ، ثم بيان انعكاسه على التعليم فى تلك البلاد ، كما تم فى الفصول الاخيرة من هذا الكتاب ، عن البلاد الرأسمالية ، والبلاد الشيوعية ، وبلاد العالم الثالث . وكل فصل من هذه الفصول ، يمكن ان تتسع دراسته ، لتكون دراسة مستقلة ، كما حدث - ويحدث - فى دراسات عن التعليم فى البلاد الاشتراكية ، او الرأسمالية ، او المتخلفة ، او المتقدمة . . . الخ .

وعادة ما يبينا النابى مثل هذه الدراسة ، بعرض الاطار الايديولوجى العام ، ثم بيان القوى الثقافية المؤثرة فيه ، ثم يختم دراسته بتوضيح تطوُّرته على البلد - او البلاد - موضوع الدراسة ، كما سنرى فيما بعد .

وواضح ان غرض مثل هذه الدراسة هو المتعة العقلية ، او الهدف العلمى الاكاديمى ، وقد يشير الكتاب فى نهاية دراسته الى بعض الاصلاحات التى يراها - فى ضوء الاطار الايديولوجى ، والقوى الثقافية المؤثرة فيه .

٥- البدء بعرض للنظرية السياسية او الاقتصادية او الفكر الدينى ، ثم بيان انعكاسها على التعليم ، وبينما فى مثل هذه الطريقة بالنظرية وتحليلاتها المختلفة ، وانعكاساتها على بقية القوى الثقافية ، ثم انعكاس ذلك كله على التعليم ، فى مجموعتين متناقضتين من البلاد [ الشيوعية والراسمالية - الديمقراطية والديكتاتورية - الدينية والعلمانية ، وهكذا ] .

وبجانب هذه الطرق الخمس ، طرق اخرى عديدة ، لا يمكن عدّها ولا حصرها ، لان الامر فى النهاية يتوقف على شخصية الباحث ذاته ، وغرضه من بحثه ، وثقافته العلمية ، وميوله واهتماماته الشخصية ، وما يطرا عليه من ظروف اثناء قيامه ببحثه ، فكثيرا ما يخطئ الباحث لبحثه بطريقة معينة ، ثم اذا به - من تلقاء نفسه - يصح بانه اعطأ ، وبانه محتاج الى تعديل عطله ، اذ تفرض عليه الدراسة نفسها الطريق الذى يجب ان يسلكه ، والطريقة التى يجب ان يتبعها ، فمناهج البحث فى التربية المقارنة ، وفى غيرها من العلوم التربوية وغير التربوية ، لم - ولن - تكون [ قينا ] يفتد الباحث ، بقدر ما هى [ عون ] له ، فى سعيه للوصول الى الحقيقة ، وتحقيق الهدف المنشود ، وبمقدور اى باحث ان [ يبتدع ] منهاجاً جديداً يلائمه ، ويصل به الى هدفه ، بشرط ان يكون هذا المنهج متفقاً مع طبيعة العلم الذى يبحث فيه ، وبشرط ان يكون الباحث قد اعد اعداداً علمياً سليماً ، وقراً لاعلام التربية المقارنة ، وعرف المناهج الممكن استخدامها ، فليست هناك - على حد تعبير والدمار كمفرت - " عقلية علمية " ، و " لكن توجد من ناحية اخرى الطريقة العلمية ، القائمة على التجربة والتحليل وتفسير الظواهر " .

" ويتوقف استخدام الطريقة العلمية على وجهها الصحيح ، على الاستعداد الطبقى للمرء ، وعلى النظرة التى اكتسبها من خلائ ثقافته وغيرته " [ ٥٣ ] ، وذلك لان " الافكار لا تنبع من فراغ ، ولكنها يجب ان



تأخر من مكان ما " ، و " تكون الأفكار فرمة احسن لتخلق ، اذا ما  
تولدت محرركات معينة ، كالحركات والاتصالات الشخصية والهوايات البناءة ،  
والقراءة والكتابة ، واستعمارة الآراء وتحميتها ، والربط بينها وتغييرها ،  
والربط بين حقائق جديدة ، ومحاولة تطبيق تكنيكات وافكار من ميادين مختلفة  
" [ ٥٤ ] ، وبذلك وحده " يمكن تنمية التفكير الملاق والبناء ، كلية مهارة  
اخرى ، الى اعلى درجة من الكفالية " [ ٥٥ ] - وقد اشرنا الى بعض ذلك ،  
عند حديثنا عن [ صعوبات البحث في التربية المقارنة ] .

## هوامش الفصل الثانى

1-Foskett.D.J.How to find out Educational Research  
;2nd edition,pergamon press,London,1967,p.91

- ٢-ارجع - على سبيل المثال ، لا الحصر - الى المراجع التالية :
- أ- احمد سعيد دوينار : الاستثمار فى التدريب والبحوث - معهد التخطيط القومى - مذكرة رقم [١٠٥] - ١١ ديسمبر ١٩٦١ ص٣.
- ب- محمود عثمان احمد : المقربات الوظيفية للخدمات التعليمية وأثرها على اقتصاديات التعليم [ الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية - لجنة اقتصاديات التعليم ] - الإدارة العامة للوثائق التربوية - مركز التوثيق التربوى - ١٧٩١ ، ص ١.
- ج- الدكتور صلاح الدين نامق : مشكلة السكان فى مصر ، دراسة اجتماعية اقتصادية - مكتبة النهضة المصرية ، ص ٩٨.

- ٣- الدكتور عثمان المفتى : " المفاعلات الذرية " - الذرة فى خدمة السلام - مجموعة المحاضرات ، التى ألقى بالمؤتمر السنوى السادس والعشرين ، للمجتمع المصرى للثقافة العلمية ، الذى عقد فى المدة من ٣١ مارس الى ٥ ابريل ١٩٥٦ - رقم [٢٧] من [ الالف كتاب ] - مكتبة مصر ، ص ٢٠٣.

- ٤- دكتور عبد الحميد احمد امين : الطاقة الذرية ، ماضيها وحاضرها ومستقبلها - رقم [٦] من [الالف كتاب] - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٦ ص٦٦.

٥- ارجع الى :

-QUATTLEBAUM,CHARLES A.: "Federal Policies and  
practices in Higher Education"-The FEDERAL GOVER-

MENT AND HIGHER EDUCATION, The American Assembly  
Columbia University; Englewood Cliffs, Prentice-Hall  
Inc., N.J. 1960, P.29

-وارجع الى :

-BUSH, VANNEVAR : Science, The Endless Frontier, A  
Report to the President, July 1945; United States  
Printing Office, Washington, 1945. P.3

٦- لازالت المطبعة العربية تخرج لنا كل عام عشرات الكتب والمقالات  
والدراسات، تحمل عنوان [ الدراسة المقارنة ] لمسألة من مسائل التربية بدون  
ان تتعدى وصف نظم التعليم في بلاد مختلفة. وواضح أن مثل تلك الكتب  
والدراسات، لا تتصل - منهجيا - بالتربية المقارنة، في شيء.

٧- للدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة، في التربية المقارنة -  
عالم الكتب - ١٩٧٤م، ص ٥٢ .

٨- في الوقت الذي صدر فيه هذا الكتاب، صدر للمؤلف مشتركا مع الدكتور  
عبد الغنى النورى - كتاب آخر بعنوان [ نحو فلسفة عربية للتربية ] ورد  
ضمن مراجع هذا الكتاب، وقد تمت الدراسة فيه بطريقة مقارنة. وهو غير  
دليل على اتساع مجالات البحث في التربية المقارنة.

9-KANDEL I L.: Comparative Education, Houghton Mifflin  
Company, Boston, 1933, P. XIX, from the introduction.

10-DIXON, WILLIS: Society, Schools and Progress in  
Scandinavia; Pergamon press Ltd., 1965, p. VIII, IX,  
from the Introduction, by EDMOND KING [Comparative  
Studies]

١١- الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة  
[ مرجع سابق ] ، ص ٤٧ .

١٢- الدكتور محمد عزيز الحبابي : من الحريات الى التحرر - من [ مكتبة  
الدراسات الفلسفية ] - دار المعارف بمصر - ١٩٧٢ ، ص ٢٠٤ .

13-MUKHERJEE,L.:Comparative Education;Third Edition  
Allied publishers,India,1975,pp.1,2.

14-KANDEL,I.L.: "The Study of Comparative Education"  
Educational Forum ; Vol. XX Nov.1955,p.5 .

15-KANDEL,I. L. : "The Methodology of Comparative  
Education"- INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION,  
VOL.3,1959,p.273.

16- KAZAMIAS,ANDREAS M. and MASSIALAS,BYROON G.;  
Op.Cit.,p32.

17- Ibid., p. 4.

١٨- كما يلفت النظر ، ان [ تاريخ التربية ] فى كلية التربية جامعة عين  
شمس يتبع [ قسم التربية المقارنة ] ، وان [ التربية المقارنة ] و  
[ الادارة التعليمية ] يكونان قسما واحدا يحصل هذا الاسم ، وذلك امر غريب  
حقا ، الا انه اثر من آثار [كراسى الاستاذية ] التى قضى عليها القانون رقم  
٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات ، ولكنه لم يقض - كما يبدو - على

اثارها بعد .

١٩- دكتور محمد قنرى لطفى : دراسات فى نظم التعليم - مكتبة مصر ،  
ص ٨.

20- HOLMES, BRIAN : Problems in Education, A Comparative Approach ; Routledge and Kegan Paul Ltd.,  
London, 1965, p-23

٢١- الدكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة  
[ مرجع سابق ] ص ٢٦.

٢٢- فى مثل هذه الحالة ، يبدو التفریق بين المراجع - او مصادر الدراسة  
- الاصلية ، ومصادر الدراسة الثانوية ، امرا مستحيلا .

٢٣- الدكتور عبد الرحمن يدوى : مناهج البحث العلمى - دار النهضة  
العربية - ١٩٦٣ ، ص ٧ - من التنبيه .

٢٤- المرجع السابق ، ص ٣ .

٢٥- المرجع السابق ، ص ٧ - من التنبيه .

٢٦- المرجع السابق ، ص ٨٢ .

٢٧- المرجع السابق ، ص ١٩ .

٢٨- المرجع السابق ، ص ١٣٠ .

٢٩- الدكتور عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى - الطبعة الثانية - مطبعة لجنة البيان العربى - ١٩٦٦ ، ص ٣٢ .

٣٠- الدكتور عبد الرحمن بدوى [ مرجع سابق ] ص ١٩ .

٣١- المرجع السابق ، ص ١٩ .

٣٢- المرجع السابق ، ص ١٨ .

٣٣- المرجع السابق ، ص ١١٧ .

٣٤- المرجع السابق ، ص ١٣ .

٣٥- الدكتور زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربى - الطبعة الثانية - دار الشروق - ١٩٧٣ ، ص ٢٥، ٢٤ .

٣٦- دكتور محمد منير مرسى : الاتجاهات المعاصرة ، فى التربية المقارنة [مرجع سابق] ص ٥٣، ٥٢ .

٣٧- المرجع السابق ، ص ٦٢ .

٣٨- ليس هناك ما يسمى [بالمناهج العلمى] حقيقة ، اذ المناهج الخمسة التى تحدثنا عنها ، انما هى مناهج علمية ، والقاتلون بالمناهج العلمى ، انما يقصدون به [المناهج التجريبى] ، او [منهج الاستقراء] ونحب ان نديه هنا الى الفرق بين [ المنهج العلمى ] ، الذى يشمل مناهج البحث الخمسة ، و[الاسلوب العلمى] فى معالجة المشكلات او فى التفكير مثلا .

٣٩- دكتور محمد الهادي عفيفي : في اصول التربية [مرجع سابق] ص ٣٢٤، ٣٢٣.

٤٠- ارجع الى اسماء هذه المناهج الفرعية والفروق بينها في:  
- دكتور عبد الفتى عبود : "التربية المقارنة" - الباب الاول من : في التربية المقارنة - الطبعة الاولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ ، ص ٣٨ - ٤٠.

41- BEREDAY, GEORGE Z.F.: Comparative Method in Education ; Oxford & Ibh Publishing Co., Calcutta, 1967, pp. 55 - 69.

42- Ibid ., p 56.

43- Ibid., pp. 131 - 142.

44- Ibid., pp 171 - 197

45- Ibid., pp 70 - 92.

46- Ibid ., pp. 29 - 51.

47- Ibid., pp. 42 - 43 .

48- Ibid., pp 93 - 109.

49- Ibid., pp 110- 128.

50- Ibid ., pp. - 110.

٥١- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة [ مرجع سابق] ، ص ١٩ .

٥٢- دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى [مرجع سابق] ص ٣٤ ، ٣٥.

- ٥٣- والدمار كمفرد : فتوحات علمية - ترجمة يوسف مصطفى الحاروني -  
مراجعة الدكتور عبد الفتاح اسماعيل - رقم [٥١٣] من [الآل كتاب ] -  
مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٤ ، ص ٢٥٤ .

54-KILIAN, RAY A.: "GREATIVITY :pearl of Great price"  
-PRINCIPLES OF SUPERVISORY MANAGEMENT, part 1  
Supplemental Reading ; American Managementt  
Association , 1968, p.144.

55- Ibid., p.142.



الفصل الثالث  
**القوى الثقافية**

للدكتور عبد القني عبود



## الفصل الثالث

### القوى الثقافية (\*)

تقديم :

يقسم هانز التوي - أو العوامل - الثقافية للؤثرة في نظم التعليم ، في ثلاث مجموعات من العوامل ، هي : مجموعة العوامل الطبيعية ، ومجموعة العوامل الدينية ، ومجموعة العوامل الدنيوية (١) .

وهو يقصد بالعوامل الطبيعية ، العوامل التي لا دخل للإنسان فيها ، وهي العوامل الجسدية أو العنصرية ، والعوامل اللغوية ، والعوامل الجغرافية والاقتصادية .

ويقصد بالعوامل الدينية ، العوامل التي تشمل بمسائل العقيدة الدينية ، وفهم الدين ، وقد اختار منها ثلاثة مذاهب دينية مسيحية أوربية ، هي : الكاثوليكية والانجليكانية والبيوريتانية (٢) .

ويقصد بالعوامل الدنيوية ، العوامل التي تشمل بالمحركات الانسانية ، أي التي توصل إليها الإنسان لاصلاح عالمه ونظام حياته ، وقد اختار منها المحركات : الانسانية والاشتراكية والقومية والديموقراطية .

أما العوامل لتاريخية ، فهي منتشرة هنا وهناك فيما يكتب عن بقية العوامل ، وإن كان يسهب في الحديث عنها ، عند حديثه عن مجموعة العوامل الدنيوية ، وكذلك مجموعة العوامل الدينية .

(\*) هو الفصل الرابع من كتاب ( الإيديولوجيا والفرق ، مدخل لدراسة التربية القارئة ) ، الذي نشرت ( دار الفكر العربي ) بالقاهرة ، طبعته الأولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة

ورغم أن هانز ييسدو أنه قد أحاط ( بالشخصية القومية ) ، ابتداء من أعماق نفسها ( العوامل الدينية ) ، إلى العالم المحيط بها ( للعوامل الطبيعية ) ، مروراً بالحركات التي صنعتها بأيديها ، لتحديث تفكيرها وتوافقاً بين أعماق النفس والعالم الخارجي المحيط بها - فإننا لا نوافق على هذا الفصل بين العوامل ، في ثلاث مجموعات كبرى ، يبدو منها أن هناك انفصالاً بينها ، فتبدو الحركة الانسانية ( العوامل الدنيوية ) مثلاً ، وكأنها بمنزل عن المذهب الانجليكاني ( العوامل الدينية ) ، أو العوامل الاقتصادية ( للعوامل الطبيعية ) مثلاً ، مع أن من يقرأ تاريخ أوروبا في عصر الإصلاح ، يرى الارتباط واضحاً بين العوامل الثلاثة ، كما رأينا عند حديثنا عن ( الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا ) ، في الفصل الأول ( ٣ ) .

إن ( الشخصية القومية ) ، يصعب ( تمزيقها ) على هذا النحو ، وذلك لأنها ليست أجزاء مشتتة وإنما هي ( نسيج عام ) ، تتكامل عناصره ( العوامل والقوى الثقافية المؤثرة فيه ) وتتفاعل ، و " تتحدد معاً من خلال اتصاله بها ، وتفاعله معها ، فهذا التفاعل بين تلك العوامل ، هو الذي يشكل كل عامل منها ، ويبرزه على الصورة التي يبدو عليها ، تماماً مثلما يشكل الثقافة العامة للمجتمع ، فيفوق بين ثقافة مجتمع ، وثقافة مجتمع آخر " ( ٤ ) .

ثم إن هذه العوامل ليست على درجة واحدة من الأهمية ، في تأثيرها في تلك ( الشخصية القومية ) ، كما يوحى بذلك تقسيم هانز ، بل إن لكل ( شخصية قومية ) ( مفتاحاً ) ، يطبع بقية العوامل بطابعه ، فبينما نجد العوامل السياسية هي المفتاح التي فهم تلك الشخصية في الغرب ( الديمقراطية ) ، نجد العوامل الاقتصادية هي ( المفتاح ) التي فهمها في الشرق ( الشيوعية ) ، ونجد العوامل التاريخية هي ( المفتاح ) التي فهمها في البلاد الآخذة في التقدم ، والعوامل الجنسية أو العنصرية هي ( المفتاح ) التي فهمها في جنوب إفريقيا وإسرائيل ، وهكذا - ورغم اتفاق علماء التربية للثقافة ، على أن تاريخ كل بلد ، هو المدخل الأساسي ، إلى فهم ( الشخصية القومية ) - كما سبق .

والعوامل أو القوى الثقافية المؤثرة في تلك ( الشخصية القومية ) - وبالتالي في نظم التعليم -

عموما سبعة ( ٥ ) ، هي :

١- العوامل التاريخية .

٢- العوامل الجغرافية .

٣- العوامل الاقتصادية .

٤- العوامل السياسية .

٥- العوامل الدينية .

٦- العوامل المنصرية .

٧- درجة التقدم الحضاري .

### أولا - العوامل التاريخية :

يقسم هاريسون *Harbison* ومايرز *Myers* في دراستهما الشهيرة للتعليم ، وأثره في النمو الاقتصادي ، والتي يربطان فيها بين درجة التقدم الاقتصادي التي حققها البلد ، وبين مدى كفاية نظامه التعليمي ، والقوي البشرية المتوفرة لديه - يقسمان بلاد العالم الي أربعة مستويات ، هي ( ٦ ) :

١- البلاد للتخلفة *Underdeveloped* ، وهي أقل بلاد العالم مستوى ، من حيث الدخل الفردي والقومي ، وكفاية النظام التعليمي ، ومن أمثلتها - في نظرهما : إثيوبيا وأفغانستان والسودان ، وغيرها .

٢- البلاد الأخذة في التقدم *Partially Developed Countries* :

وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة بسيطة ، وسارت في هذا الطريق شوطا محدودا ، ومن أمثلتها في نظرهما : ليبيا وتونس ولبنان وباكستان والعراق وغيرها .

#### ٣- البلاد المتقدمة قليلا *Semi- advanced Countries* :

وهي البلاد التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ فترة أطول ، وقطعت في طريق التقدم شوطا أبعد من الشوط الذي قطعه البلاد الأخذة في التقدم ، ومن أمثلتها - في نظرهما : الهند وبنغلاديش ومصر ، وغيرها .

#### ٤- البلاد المتقدمة *Advanced Countries* :

وهي البلاد التي قطعت في طريق التقدم شوطا كبيرا ، مكنها من أن تحتل في عالم اليوم مركزا قياديا ، ومن أمثلتها - في نظرهما - الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي وفرنسا والمملكة المتحدة ، وغيرها .

ولذا كان هاريسون ومايرز ، يعتمدان في تقسيمهما هذا ، علي المؤشرات الثلاثية ، التي اتخذوا منها عنوانا لكتابهما ، وهي : التطعيم ، والقوي البشرية ، والنمو الاقتصادي ( الدخل الفردي والقومي ) ، فان دي برونفنماجر *De Bronfenmajer* يعتمد - في تقسيم آخر له - علي مؤشر واحد ، هو ( الاستقلال ) ، وعلي اساس هذا المؤشر ، يقسم بلاد العالم المعاصر الي نوعين اثنين ، هما كالتالي :

#### ١- البلاد المتقدمة *Advanced Countries*

#### ٢- البلاد التي تمر بفترة انتقال *Transitional Countries*

ويقوم منطق دي برونفنماجر ، في تقسيمه هذا ، على أساس ان " الجماعات المتقدمة قد وصلت الى مستوى عظيم ، فيما يتصل بالتنظيمات الاساسية ، الخاصة بمؤسساتها " ، بينما " نفس المصطلح ( التي تشير الى طريق التقدم ) لو ( التي تشير بفترة انتقال ) Transitional يدل على ان هناك تغيرات جذرية *Structural* وثقافية ، في طريقها الى الحدوث ، في مختلف موائق المجتمع " (٧) بهدف الوصول الى مستوى البلاد المتقدمة ، ولذلك فانها تتسم- مهما بلغ الشوط الذي قطعته في طريق التقدم- (بعدم الاستقرار) -

وسواء ملنا الى تقسيم هاريسون ومايرز ، أو الى تقسيم دي برونفنماجر ، فان هناك حقيقة أساسية تفرض نفسها علينا ، وهي ان التقدم والتخلف لم يعودا ، في عصر التقدم التكنولوجي المعاصر متوقفين على ما يتوفر لدي البلاد من مصادر طبيعية للثروة ، بل على ما يتوافر لديها من مصادر بشرية .

فاليابان وسويسرا والدنمارك - وكلها تحتل في تقسيم هاريسون ومايرز ، مستوى البلاد المتقدمة - بلاد فقيرة في مصادر الثروة الطبيعية بها ، بينما تعتبر السعودية في هذا التقسيم من البلاد المتخلفة ، وليبيا من البلاد الاخذة في التقدم مع ان الذهب الاسود يفجر من باطن ارضهما بغير حساب .

فاليابان " كانت اقتر من جارتها الهند والصين في مواردها الطبيعية ، ومع ذلك سبقتها بمراحل - والدافوس الثانوية العامة في الدنمارك ، مكنت قولها لاعاملة المتعلمة ، من ان تكيف نفسها بسهولة مع الوضع الجديد ، الفناج عن فتح وانشاء المزارع في العالم الجديد ، وعن تغيير اقتصادها من اقتصاد مبني على الزراعة التقليدية ، الى اقتصاد مبني على الزراعة الحديثة " (٨) .

ويعود سر ذلك التقدم الياباني ، الذي يقوم على غير أساس من المصادر الطبيعية ، الى تولي الامبراطور مييجي *Meiji* الحكم ، " بعد ما يقرب من ثلاثة قرون من الانقطاع . ويعتد بهدأت مرحلة اليابان الحديثة " حيث " تبين الامبراطور مييجي ومعاونوه أهمية التعليم ، فعملوا على

انشاء نظام عام للتعليم الالزمي الشامل " ، " ولم تات سنة ١٩٠٠ إلا وكانت هناك أربع سنوات من التعليم الالزمي الاجباري ، امتدت فيما بعد الي ست سنوات ، من سن ٦ الي ١٢ سنة " ( ٩ ) ، ثم زادت اليوم الي تسع سنوات ، أي حتي نهاية المرحلة المتوسطة ، وهي علي وشك أن تصل الي ١٢ سنة ، أي الي نهاية المرحلة الثانوية ، " وبعد الأمر مسالة وقت فقط ، قبل أن تتجاوز ( نسبة القبول فيها ) ٩٠ ٪ " ( ١٠ )

وأكثر من ذلك أن اليابان قد حمرت تماما في الحرب العالمية الثانية ، كما دمورت منشآتها الاقتصادية ، ولكنها استطاعت بما لديها من ( قوي بشرية ) ، كانت قد ( استثمرت ) الكثير في تدميرها ، أن تعود الي ما كانت عليه من قوة قبل الحرب ، في أقل من ربع قرن من الزمان ، لتشغل " المركز الاقتصادي الثالث في العالم بعد الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي " ( ١١ ) .

ويعود هذا التقدم الياباني الهائل ، الذي لا يقوم علي أساس من مصادر الثروة الطبيعية بالدرجة الاولى - الس اعتماد اليابان في مطلع القرن الحالي بالتعليم اعتمادا كبيرا ، حيث " اسرفت " - علي حد تعبير هاريسون ومايرز - " في استثماراتها في التعليم ، بالنسبة لنصيب الفرد من الدخل القومي " ، و " بدأت بوضع استثمارات ضخمة في نظامها التعليمي " ( ١٢ ) ، كما يعود ذلك لتخلف الواضح في البلاد المتخلفة ، رغم توفر مصادر الثروة الطبيعية في بعضها ، الي أعمالها لنظم التعليم بها ، مما أدى الي انتشار الامية ، مما يؤكد أن " ثمة معامل ارتباط مرتفع بين معدلات التلاميذ للتقيد في المدارس ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومي ، ومعامل ارتباط مرتفع بين معدل التقيد في المدارس الابتدائية والثانوية معا ، ومعدل النمو في الدخل القومي ، كما يوجد هذا الارتباط المرتفع بين معدلات الامية ، وبين نصيب الفرد من الدخل القومي " ( ١٣ ) .

وما قيل عن اليابان ، يمكن أن يقال عن الدنمارك وسويسرا ، من بين البلاد التي لا تتوافر لديها المصادر الطبيعية للثروة ، كما يمكن أن يقال عن البلاد المتقدمة الاخرى ، التي تتوفر لديها



تلك المصادر ، كالولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي ، كما يمكن أن يقال عن الصين ، وإن كانت قد بدأت تقدمها الحقيقي بعد الحرب العالمية الثانية ، الآن جديتها في نشر التعليم قد عوضت الماضي الذي فاتها كثيرا .

ويؤكد ماكرجي *Mukerjee* هذه الحقيقة ، فيما يعرضه من حقائق عن الهند ، وهي إحدى بلاد المستوى الثالث في تقسيم هاريسون ومايرز ( البلاد المتقدمة قليلا ) ، وعن البلاد المتقدمة ، ومن هذه الحقائق ما يتعلق بالاتفاق علي التعليم ، بالنسبة للدخل القومي ، وترجمة هذا الاتفاق الي خدمة تعليمية ، وإن كان يقتصر علي التعليم في المرحلة الأولى ، ويوصفه المؤشر الأكبر علي الاهتمام بالتنمية البشرية ، لأن هذه المرحلة هي مرحلة الشعب كله ، والحضارة والتقدم في العصر الحديث ليست حضارة القلة التي تقود التقدم ، بل حضارة الشعب كله ، الذي يستفيد بهذا التقدم وينفذه فعلا .

ويوضح ماكرجي أن " الإتفاق على التعليم في الهند يقل عن ٣ ٪ من الدخل القومي ، ومقارنا بـ ٧ ٪ في الاتحاد السوفيتي ، و ١٥ ٪ في الولايات المتحدة ، و ٥ ٪ في اليابان . وبالنسبة للتعليم في المرحلة الأولى ، نجد عدد التلاميذ بالنسبة لكل ألف من السكان لا يتعدى ٧٨ في الهند ، مقارنا بـ ١٢٢ في الصين ، و ١٣٤ في الاتحاد السوفيتي ، و ١٣٥ في اليابان ، و ١٦٣ في الولايات المتحدة " (١٤) .

ومعني ذلك أن العوامل التاريخية هي التي تقف بالدرجة الأولى وراء التقدم والتخلف في عالم اليوم ، وراء درجة هذا التقدم أو ذلك التخلف ، فإن البلاد المتقدمة قد أتت لها - غالبا - أن تنتقل بعد عصر الإصلاح في أوروبا - من عصر الي عصر ، في طريق القوة ، معتمدة علي العلم ، وعلي استغلال هذا العلم - بعد ذلك بترجمته الي مخترعات ومكتشفات تكنولوجية ، تغير وجه الحياة علي أرضها ، وتجلب الخير والرفاهية لأبنائها ، حتى وصلت اليوم الي تلك القمة التي تترفع عليها من قسم التقدم .

ومن البلاد المتقدمة ، بلاد أتت لها أن تبدأ تقدمها منذ ثلاثة قرون ( بعد الإصلاح ) ،

ومنها بلاد أخرى لم تبدأ تقدمها إلا بعد ذلك بما يقرب من قرن من الزمان ( اليابان ) ، أو  
بأكثر من ذلك قليلا ( الاتحاد السوفيتي ) ، أو بما يزيد علي ذلك كثيرا ( الصين ) - إلا أن  
هذه البلاد الأخيرة قد استطاعت - بجديتها في نشر التعليم - أن تعوض بعض الماضي الذي  
فاتها ، فكانت ( جديتها ) هذه في نشر التعليم في حد ذاتها ( ظاهرة تاريخية ) ، غيرت بها  
وجه الحياة علي أرضها ، باختصارها الزمن والوقت ومسافة التخلف ، بثورتها التعليمية  
خصوصا ، ولورتها علي التخلف عموما ، فوصلت إلي نتائج قريبة من تلك النتائج التي وصلت  
ليها البلاد التي سبقتها علي طريق التقدم بثلاثة قرون ، بل إن بعض هذه البلاد التي بدأت  
تقدمها متأخرة ، وقد سبقت بالفعل بلادا أوروبية بدأت تقدمها منذ ثلاثة قرون ، فقد سبق  
الاتحاد السوفيتي ، وكذلك اليابان ، كلا من إنجلترا وفرنسا مثلا ، على طريق التقدم  
الاقتصادي .

وكانت ( الجدية ) في الأخذ بالعلم ، ونشر التعليم ، هما المؤشرين اللذين حددا درجة  
التقدم - أو التخلف - التي وصل إليها كل بلد ، حيث نرى البلاد المتخلفة - كما نرىنا ذلك  
المجدول رقم ( ١ ) - ينخفض فيها نصيب الفرد من إجمالي الناتج ( الدخل ) القومي ، وفي  
الوقت ذاته تنخفض نسبة القيد بمراحل التعليم الثلاثة ، وتقل نسبة المدرسين إلي السكان ، كما  
تقل نسبة العلماء والهندسين والأطباء والأسنان إلي السكان أيضا .

أما البلاد المتقدمة ، فهي علي النقيض من ذلك كله ، وبين البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة ،  
تقع البلاد المتقدمة جزئيا ، والبلاد شبه المتقدمة ، من البلاد المتقدمة وإن كنا نجد مشكلات  
لتعليم في البلاد المتقدمة ، تختلف تماما عن مشكلاته ، في البلاد المتخلفة والبلاد المتقدمة جزئيا  
والبلاد شبه المتقدمة ، وذلك بسبب الأيديولوجيا السائدة في كل من أنواع هذه البلاد ،  
حسب درجة التقدم الذي تقدمته ، أو التخلف الذي تقع تحت وطأته .

فالبلاد المتقدمة ، تتوفر لديها الدخل الفردي والقومي الكبير ، الذي يمكن أبناءها من أن  
يعيشوا في حالة من ( الرفاهية ) ، يقبلون بها علي الحياة في لشرق ، ويقبلون علي العمل في

سماعة ، ويأخذون في حياتهم بالعلم ، ويؤمنون بالتخطيط العلمي ، وبالتنمية العلمية ، بفرض النظر عن النظام السياسي أو الاقتصادي الذي يعيشون في ظلّه ، ولذلك فالمياة في هذه البلاد تتميز بشيء من ( الاستقرار ) ، وهي - رغم هذا الاستقرار - تتطور نحو المستقبل تطورا طبيعيا ، لا حاجة فيه الي ( الثورة ) ، التي تهز القيم ، وتزلزل المياة ، وتدفع - أحيانا - الي ( التخبط ) غايدولوجيا المياة في هذه البلاد المتقدمة تقوم علي ( الثقة بالنفس ) و ( التفاؤل ) والاقبال علي المياة ، نتيجة للجحاح ، الذي لا يؤدي إلا الي الجحاح .

#### جدول رقم ( ١ )

« مراحل التنمية ، مقتردة على أساس مؤشرات مختارة للمورد البشري » ( ١ )

الدول				المؤشرات
ترتبة	ترتبة	ترتبة جزئية	ترتبة	
١١٠٠	٣٨٠	١٨٢	٨٤	نصيب الفرد من اجمالي الناتج القومي ( بالدولارات الأمريكية ) ... ..
٧٣	٦٧	٤٧	٧٢	نسبة القيد بالمرحلة الأولى ( الابتدائي ) ... ..
٥٩	٢٧	١٢	٢٧	نسبة القيد بالمرحلة الثانية ( الثانوي ) ... ..
١١	٥	١٠٦	١٠٥	نسبة القيد بالمرحلة الثالثة ( العالي ) ... ..
				المدرسون ( المرحلتان الأولى والثانية ) لكل ... ..
٨٠	٥٣	٨	١٧	١٠٠٠ من السكان ... ..
				المعلماء والمهندسون ، لكل ١٠٠٠ من السكان ... ..
٤٧	٢٥	٣	٢٠٦	الأطباء وأعضاء الأسنان ، لكل ١٠٠٠ من السكان ... ..
١٥	٨	٣	٢٠٥	...

ويتوفر لهذه البلاد اليوم ، نتيجة لتطورها التاريخية - القريبة أو البعيدة - النظام التعليمي

السليم ، والبياني الدراسية المناسبة ، والدرسون اللّازمون العدون اعداد جيدا ، كما تتوفر لهذا النظام التعليمي التقاليد الثابتة للرعية ، والقدرة علي الاتصال بالتربية الوطنية ، وعلي التطور وفق تطور الحياة في البلاد ، والنمو ينمو الحياة فيها ونمو الحاجة الي مزيد من التعليم ، أو مزيد من البرامج والمناهج ، نمو لا يؤثر علي بناء النظام نفسه ، بعد أن استقرت دعائم هذا البناء ، وزادته الايام صلابة وقوة .

وقد استطاعت كثير من هذه البلاد المتقدمة ، أن تحقق لا بنائها مرحلة تعليمية إلزامية ، كافية كيفا وكما ، حيث تصل هذه المرحلة الي ١٢ سنة ( من سن ٦ الي ١٨ سنة ) في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما تصل في الاتحاد السوفيتي الي المدرسة الثانوية ذات العشر سنوات بأكملها ، والى سن السادسة عشرة في المملكة المتحدة ، والى ٨ سنوات في مدرسة التعليم الاساسي في الدانيمرك ، وذلك في عام ١٩٧٣ / ٧٢ ، ثم الي ٩ سنوات عام ٧٣ / ١٩٧٤ ( ١٦ ) ، وكذلك الي سن الخامسة عشرة في اليابان ، وسن السادسة عشرة في فرنسا ( ١٧ ) .

كما استطاعت هذه البلاد أن تفتح أبواب التعليم العالي لنسبة كبيرة من أبنائها ، ممن يتمتعون بتعليمهم الثانوي ، سواء كان التعليم العالي من مسؤوليات الدولة ، كما هو الحال في الاتحاد السوفيتي والمانيا مثلا ، أو بدلة ادارة خاصة ، ويدفع المتعلمون فيه مصروفات عالية للحصول عليه ، كما هو الحال في كثير من جامعات الولايات المتحدة وإنجلترا وفرنسا - كما يرينا ذلك الجدول التالي رقم (٢) ، حيث ترتفع هذه النسبة ارتفاعا واضحا في الولايات المتحدة ، التي تعتبر أكثر البلاد المتقدمة تقدما علي الإطلاق ، في تقسيم هاريسون ومايرز ، وباي مقياس اخر من مقاييس التقدم ، كما ترتفع هذه النسبة أيضا في الاتحاد السوفيتي ، الذي يهتم بهذا التعليم اهتماما واضحا منذ الثورة البلشفية ، توفيراً للخبراء والفنيين ، الذين يقودون التطور في البلاد ، والذين استطاعوا أن يدفعوا بالاتحاد السوفيتي الي المركز التيايدي الثاني في العالم ، في أقل من نصف قرن من الزمان ، ولذلك نجد اليون شاسعا بين البلدين ، سواء من

حيث عدد الطلبة " أكثر من مليون ونصف مليون طالب " ، ومن حيث نسبة عدد الطلاب الى عدد السكان في سن التعليم الجامعي ( ١٩٩٪ ) .

ويلي هذين البلدين في فتح أبواب التعليم العالي لمن هم في سن هذا التعليم كندا ( ٢٢,٥ ٪ ) ، ثم فرنسا ( ١٦ ٪ ) ، ثم اليابان ١٢,٥ ٪ ، وهكذا .

### جدول رقم ( ٢ )

مقارنة نسبة عدد الطلاب الى السكان في بعض الدول المتقدمة

( من سن ٢٠ — ٢٤ ) ( ١ )

البلد	عدد الطلبة	نسبة الطلبة على عدد السكان ، الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٤ عاما
الولايات المتحدة	٥٢٦.٠٠٠	٤٣ باء
الاتحاد السوفيتي	٤٠٠.٠٠٠	٢٤ باء
اليابان	١٢٧.٠٠٠	١٣,٥ باء
فرنسا	٥٠.٠٠٠	١٦ باء
إيطاليا	٢٨٤.٠٠٠	٦,٩ باء
ألمانيا	٢٨.٠٠٠	٧,٥ باء
كندا	٢٢٠.٠٠٠	٢٢,٥ باء
بريطانيا	١٦٥.٠٠٠	٤,٨ باء
السويد	٦٢.٠٠٠	١١ باء
بلجيكا	٥٤.٠٠٠	١٠ باء

أما البلاد غير المتقدمة ، بمستوياتها الثلاثة في تقسيم هاريسون ومايرز ، فإن الدخل الفردي والقومي يقل بها كثيرا عنه في البلاد المتقدمة ، كما يبدو من الجدول رقم (١) ، وذلك لأنها قد عاشت - عادة - فترة طويلة تحت السيطرة الاستعمارية ، واجادت جهادا عنيفا ، حتي تخلصت منها بعد أن بددت - في سيل حررها - الكثير من جهودها وطاقاتها ومواردها فخرجت من الاستعمار منهكة مخطمة ، لتجد ركب الحضارة العالمية وقد سبقها كثيرا ، ولتحاول اللحاق بهذا الركب ، و" تقطع مسافة التخلف بين واقعها وآمالها ، في وقت قصير ، ووسط تيارات سياسية واقتصادية واجتماعية وعالمية ، تتلاطم كالأمواج في عالم اليوم " (١٩) . ويتعجل معظم هذه البلاد تلك النهضة ، محاولا ( التقز ) الى مستوى البلاد المتقدمة ، مما يدفعها الى ( التخطي ) في كثير من الاحيان فتبدل بذلك مواردها القليلة ، ولماكاناتها المحدودة دون أن تحقق ما ينبغي من تقدم ، أو توفر ما تبعثر من مولد ولماكانيات .

ونتيجة لذلك ، نجدأيديولوجيا غالبية هذه البلاد ، قولها ( عدم الاستقرار ) ، وتعجل الحوادث ، وتقليد الحياة في البلاد الغربية ، وتقليد المؤسسات المتقدمة للوجود بتلك البلاد . مما يهدد الكثير منها بمسح شخصيتها ، وتعطيل نهضتها ، فالتقوي الثقافية المؤثرة في ظروف حياة هذه البلاد تفرض عليها " عدم الاستقرار " ، فالتدمير وحب القوضى ، والدعايات القاهرة والمستنرة بين الناس ، أصبحت من الأمور المألوفة . وفي هذه الحالة يصعب العمل الإيجابي البناء ، ومع ذلك فأناس مستعجلون ، يريدون اقتطاف الثمرة لاستقلالهم السياسي ، ويريدونها في الغالب بدون تعب ، وبدون سهر ، وبدون تضحيات ، ويريدونها بعضا سحرية" (٢٠)

إن هذه البلاد لاتزال في ( طور التكوين ) إن صح هذا التعبير ، فهي لا تزال في حالة من ( الثورة ) ، تبحث عن نفسها ، ولذلك فهذه تعيش ( بمزقة ) بين القديم والحديث ، وبين الشرق والغرب ، ويساعد علي هذا ( التمزق ) غلبة الأمية علي أبنائها ، بسبب ما فرض عليها من ظروف وعوامل تاريخية ، كما يساعد عليه اختلاف المشارب الثقافية للأقلية المتعلمة تعليميا عاليا منها ، والتي تتقود حركة التغيير فيها ، وتؤثر في حياة كل الناس ، وكل ما حولها مثبت للمزاثم ، ومحطم للهمم ، بسبب الاحجام الفكري العام عن الابتكار والتجديد ، والصراع بين

القيم القدية البالية التواكلية ، والقيم الجديدة الدافعة نحو التقدم الذي تشهده .

ان غالبية أبناء هذه البلاد أميون ، والتعليم الابتدائي بها عاجز عن استيعاب اللزمين ، مما يساهم في زيادة جيش الامية المتضخم عاما بعد عام ، ونظام التعليم عاجز - بالإضافة الى ذلك - عن توفير " الاشخاص ، الذين تتوافر فيهم الخبرة والمعرفة الفنية " (٢١) - الذين يحتاج اليهم حركة التطور بها .

وفي الوقت ذاته ، يلاحظ مستر رينيه ماهو Mr. Rene Rahau ، المدير العام الاسبق لمنظمة اليونيسكو ، أن هذه البلاد " تستطيع أن تفخر بما لديها من علماء ، لا يقلون بحال عن مستوي علماء الدول المتقدمة ، الا أنهم " قلة متباعدة ، وليس لديهم العدد الكافي من الاختصاصيين العلميين أو الفنيين الساعدين ، أو التابعين لهم ، لمساعدتهم والتأثر بهم " (٢٢). كما يلاحظ هاريسون ومايرز - في دراستهما القيمة ، التي سبقت الإشارة إليها- أن هذه البلاد تعاني " توزيع الكفايات البشرية ذات المستوي العالي توزيعا بعيدا عما هو مرغوب فيه ، فهي تتمركز في المدن ، في الوقت الذي توجد معظم الحاجات الأساسية اليهم ، كالتوسع الزراعي وتطوير المجتمع ، في المناطق الريفية . وأكثر من ذلك أن نفس تكوينها وتشكيلها الوظيفي ، لا يتفق عادة مع متطلبات البلاد " ( ٢٣ ) ، في الوقت الذي تتطلب حاجات تنميتها الاهتمام بالتعليم الفني - الزراعي والصناعي و التجاري ، ومعظم جهودها في التعليم يتجه الي كليات الآداب والحقوق ، بينما تتطلب حاجات تنميتها اهتماما بكليات الهندسة والزراعة والطب .

ويلاحظ فلاندر أن هذه البلاد تعاني " تفاوتاً خطيراً بين أنواع التعليم الثانوي ، فالقبال علي التعليم الفني لا يزال منخفضاً بالنسبة للقبال علي التعليم العام " ، والتعليم الفني في معظم البلاد النامية في الوقت الحاضر ، يكاد يكون مستورداً من الخارج ، لم يعدل شكله ولا معناه ، وهو الي جانب ذلك باهظ التكاليف ، وليس بينه وبين الحقائق الاقتصادية لإصلاات واعية " (٢٤) .

كما يلاحظ كيرل أن مناهج التعليم في هذه البلاد عموما ( مستوردة ) من الخارج ، ولذلك فهي " تخدم في ابعاد الطالب عن ثقافته ، واغترابه عنها ، ولم يكن تأثير هذا في زيادة

التفكك والتباين فحسب ، وإنما في خلق الحاجات والرغبات التي تتعارض والتنمية ، حتي في أضيق معنى اقتصادي \* (٢٥) .

أي أن هذه البلاد غير المتقدمة ، التي تعاني الأمية ، والنقص في الباني الدراسية ، تنفق مواردها المحدودة علي أنواع من التعليم ، لا تتفق مع متطلباتها الحقيقية ، نتيجة لذلك تتوفر لديها أعداد من العلماء والقرى البشرية ذات المستوي العالي ، لا تحتاج إليها ، ولا تجد لنفسها مكانا فيها ، فتضطر الي الهجرة الي البلاد المتقدمة ، فقد بلغ عدد المهاجرين من هذه البلاد للمتقدمة " في الستينات " ، حوالي ٢٠٠-٣٠٠ فرد في السنة . ويبلغ عدد الدريين منهم تدريبا عاليًا حوالي ١٥٪ ، أي ما يقرب من ٥٠-١٠٠ شخص . وتصبح المسارة كبيرة ، لو أن الدول النامية كانت تستطيع أن تستفيد من هذه الأعداد استفادة كاملة ، باستخدامهم في عملية التنمية استخداما فعالا " (٢٦) ، بدلا من اضطرارها هذه الصفوة الممتازة من أبنائها ، الي أن تمكن الدول الاقدر علي معرفة قيمتها ، من ( سرقتها ) منها - علي حد تعبير احدي الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، واعتبرته سلاحا من أسلحة ( الاستعمار الجديد ) ، ضد البلاد الأخذة في التقدم (٢٧) .

ويري هيوستون واطسون ، أن أخطر ما يهدد هذه البلاد بحق ، هو طبقتها ( المثقفة ) (٢٨) ، فهي التي تتولي عادة توجيه الأمور بها ، وهي التي تشرف علي التعليم بها ، وتديره ، وتقول من الليزلية العامة للدولة ، وهي - في سياستها - تتطلع دائما الي البلاد المتقدمة ، تستقل عنها مؤسساتها ونظم حياتها ، ناسية " أن المدنية الغربية هي نتاج نمو سياسي واقتصادي وثقافي ، وتطور علي طول المدى ، مما لم تعهده البلدان الخلفة ، والقيام بعملية نقل مفاجئة ، تنقل بها ثمار المدنية الي تربة مختلفة ، ليس بالمهمة السهلة البسيطة ، كما يبدو الحال في أول وهلة " (٢٩) . ولذلك فإن هذه الطبقة . ( المثقفة ) ، التي توجه أمور هذه البلاد ، " لا تبدل من العناية بتكوين رأس المال البشري ، قدرا يتناسب مع عايتها بتكوين رأس المال المادي " ، " مما يمثل خطرا يعرقل جهودها في التنمية الاقتصادية " ، لأن " زيادة الثروة المادية في المجتمع لا يمكن أن تستمر ، دون أن يصاحبها زيادة في الثروة الوطنية من القوى البشرية المتعلمة



والدريه ، والزودة بالمهارات والفنون الانتاجية ، والثقافات والوعي الكافي بالسلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية" (٣٠)

وتكون النتيجة فشل المشروعات الاقتصادية أيضا ، مما يؤدي الى مزيد من التخلف ، ومزيد من الاحساس العام بالفشل ، وفقدان الثقة بالنفس ، يزيد ( التمزق ) الذي تتميز به هذه البلاد .

وهذا ( التخبط ) في السياسة العامة للدولة ، في هذه البلاد المحدودة للورد والامكانيات ، ينعكس علي السياسة التعليمية أيضا ، فنجد غالبيتها عاجزة بالفعل عن تحقيق الالزام ، والعناية بالتعليم الابتدائي ، ومع ذلك فهي تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الجامعي ، لا حاجة قومية ملحة الي هذا النوع من التعليم ، كما سبق ، ولكن لأن الجامعات عددها ، تمثل "رمزا بالغ الاهمية ، للمكانة القومية ، ونصبا تذكارية للثقافة المحلية " ، علي الرغم من النفقات الباهظة التي تتكلفتها هذه الجامعات" (٣١) ولذلك نجد جامعات هذه البلاد تعاني من "نقص كبير في المنشآت ، ونقص في الاساتذة والمحاضرين ، وفي المعدات ، وخاصة المعدات المعملية " ، و" في عدم الكفاية في التعليم الثانوي ، أو الافتقار الي الطلبة الذين يمدون الاعداد اللائق " ، أو" في التنظيم والتوجيه ، الذي يجعل التعليم العالي غير متلائم مع احتياجات الاقتصاد والتكنولوجيا الحديثة " (٣٢) .

وفي حدود هذا الاطار العام ، الذي تتميز به الايديولوجيا في البلاد غير المتقدمة ، من حيث التخبط والتمزق ، في مقابل التكامل والتطور الطبيعي الواثق من نفسه في البلاد المتقدمة - نجد هذه البلاد غير المتقدمة تفاوتت فيما بينها من حيث هذا التخبط والتمزق ، مما ينعكس انعكاسات مختلفة علي الايديولوجيا السائدة في كل بلد من هذه البلاد ، والمؤثرة في حركة المجتمع عموما ، وفي نظام لتعليم به بصفة خاصة ، ولكن هذه النظم في عمومها تعاني مشكلات كبرى ، تختلف في حداثتها من بلد الي بلد ، منها نقص المباني المدرسية الصالحة ونقص المدرسين ، وغلبة الجانِب النظري علي التعليم وفساد الادارة التعليمية ، والادلة المدرسية

ومركزية التعليم ، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة محددة ، وعدم وجود خطة محددة للتعليم ، وخضوع سياسة التعليم - لذلك - للأهواء الشخصية للوزير المسئول عن التربية والتعليم أو لرئيس الوزراء ، أو لرئيس الدولة - وعدم كفاية الميزانية التعليمية ، وعدم اتصال المناهج بالبيئة ، وارتباطها بمناهج التعليم في البلاد المتقدمة .

وتعتبر القوي أو العوامل التاريخية هي المسئولة بالدرجة الأولى - كما سبق - عن هذه المشكلات كلها ، ومسئوليتها عن ذلك التخطيط والتمزق ، الذي يوشك أن يطحن هذه البلاد طحنا .

ولنا عود الي الأيديولوجيا والتربية في هذه البلاد مرة ثانية.

## ثانيا - العوامل الجغرافية

تكاد العوامل الجغرافية أن تكون أهم العوامل الطبيعية التي تؤثر في حياة الناس ، وتطبعهم بطابع معين ، يتميزون به عن غيرهم من المجتمعات والشعوب ، سواء في ذلك ما يتصل بالتضاريس ، وما يتصل بالأحوال الجوية ، المتعلقة بالحرارة والبرودة واعتدال الجو .

ذلك أن " موقع الاقليم ، وطبيعته الجغرافية ، بؤدياته وصحاريه ، وانهاره ومدنه ، وجباله وهضابه ، وما يحيط به من بحار" . يؤثر " في تكوين الشعب وعقليته ، ويري هذا في حوض البحر الابيض المتوسط مثلا ، مما حدا الي تكوين عقلية لاتينية لها ذاتيتها ، لشعوب شاطئي شمال هذا الحوض" ، قولها " الثقافات والذاتية . ويرى عكس هذا الوضع في البلاد الانجلو - سكسونية ، فان طبيعة الجزر والوديان والسهول ، تجعل منها وحدة تدفع نحو تضافر الشعوب هناك ، وتضامن للناس في مواجهة وقسوة الطبيعة " ( ٢٢ ) .

ومن الدارسين من يبالغ في تقدير هذه العوامل الجغرافية ، فيربط بين درجة التقدم الاقتصادي ، وبالتالي درجة الحضارة ، وبين الاحوال البوية المختلفة ، فالاقاليم الحارة لا تبعث علي العمل ، لان شدة حرارتها تدعو الي التمول والكسل ، كما ان وفرة ما تجود به تجعل الانسان لا يبذل الا اليسير من الجهد في سبيل قضاء حاجاته .

" وكذلك الاقاليم المتجمدة ، لا تساعد علي التقدم الاقتصادي " . " ولذلك كانت الاقاليم المعتدلة هي افضل الاقاليم " ، " ولذا كان جوها معولنا علي العمل ، وكانت مواطن الدنيات المختلفة ، فتكاثرت فيها الجنس البشري ( ٣٤ ) .

بل ان من هؤلاء الدارسين ، من يلفت نظره ان " جميع الشعوب الفاتحة تقريبا جاءت من الشمال " ، " فانه لما كانت هذه الشعوب مضطرة الي العمل ، كدحا بلا ملل ، لكي تحصل علي العيش ، فقد اصبحت نشيطة وولسة الميله " ( ٣٥ ) .

ولسنا نريد ان نبالغ في اهمية العوامل الجغرافية ، فنمزو اليها كل شيء ، كما تفعل الدراسات السابقة ، ولكننا في الوقت ذاته نستطيع ان نقرر ان العوامل الجغرافية تعدد كثيرا من السائل المتصلة بشعب من الشعوب ، ومن اهم هذه السائل ، التواحي الاقتصادية ، " فالحياة الاقتصادية لكل امة ، تكيفت الي مدى بعيد ، بفعل الظروف الجغرافية ( ٣٦ )

علي نحو ما سنري عند الحديث عن العوامل الاقتصادية فيما بعد . ولا يقف تأثير العوامل الجغرافية عند حد الحياة الاقتصادية والان النشاط الاقتصادي وانواع المحصولات ، وما الي ذلك ، ولكنها تتعدى ذلك فتؤثر تأثيرا كبيرا في نفسيات الناس ، وطريقة حياتهم " ( ٣٧ ) ، وفي " كل ناحية من حياة الشعب " ( ٣٨ ) .

وقد رأينا في الفصل الاول ، عند الحديث عن ( الايديولوجيا والتربية عند الاغريق ) القدماء ، كيف كانت العوامل الجغرافية هي التي تقف وراء ذلك التناقض ثم الصراع — الايديولوجي ، بين المجتمعين اليونانيين القديمين ، اثينا واسبرطة ، وان هذا التناقض كان له انعكاسه علي نظامي التربية

فى المجتمعين (٣٩) ويؤكد الدارسون تلك الحقيقة التى رأيناها فى المجتمع الإغريقى القديم، فيربطون بين العولس أو الظروف الجغرافية، وبين حركة العلم عموماً، فى كل مجتمع من المجتمعات. فيقسم الدومبيللى العلم القديم إلى ثلاث مجموعات للبحث ولتأليف العلمى، يمكن جعلها مستقلة بعضها عن بعض

(أ) علم الصين فى الشرق الأقصى .

(ب) علم الهند فى شبه جزيرة الكنج .

(ج) علم حوض البحر المتوسط، وهو ذلك العلم الذى كاتنموه عاملاً على تحقيق نشأة العلم الحديث . وهو يشمل حضارات مصر، وما بين النهرين، والاعريق القدماء (٤٠) .

ومع ذلك يجعل الرحوم عباس محمود العقاد العلم فى الهند، أقرب إلى العلم فى مصر وما وراء النهرين وعند الرومان، وابعد عن علم اليونانيين، فى طبيعته ، ويرى أن " الهند ومصر وبلاد ما وراء النهرين وبلاد الدولة الرومانية، كانت على درجة عالية من الحضارة ، وعلى حظ وافر من العلوم والصناعات، ولكنها لم تبلغ من الحضارة والعلم والصناعة مبلغ البلاد التى قامت فيها الدول الكبرى، وقل فيها شيوع الفلسفة، ونبوغ الفلاسفة" (٤١) .

فشيوع الفلسفة كان سمة (العلم) اليونانى، بينما كانت الناحية التطبيقية، هى سمة (العلم) فى تلك المجتمعات الأخرى .

ومرة ثانية يعود الاختلاف هنا إلى الظروف الجغرافية، ومدى الحاجة إلى هذا العلم، وهل يكون مجرد للثمة العقلية، أم لتحقيق فائدة علمية ؟

وكان ابن خلدون ، من أوائل من حاولوا الربط بين الظروف الجغرافية ، ودرجة التقدم العتلى ، ربطاً علمياً ، على طبيعته التى جرى عليها فى (مقدمته) الشهورة، فهو يرى أن سكان الصحراء ، " يفقدون المبوب والادم جملة، وإنما أعذيتهم وأقواتهم الألبان واللحم " ، ويجد

مع ذلك هؤلاء الناقدين للحبوب والادم من اجل التفار ، أحسن حالا فى جسمهم واخلاقهم ، من اعمل الفلول ، المنفسين نفسى العيش ، قالواهم أصفى ، وابدانهم انتقى ، ولشكاهم أتم واحسن ، واخلاقهم أبعد من الانحراف ، وألمانهم اتقب نفسى العسارف والادراكات " ( ٤٢ ) .

وقد أكد العلم الحديث ما ذهب اليه ابن خلدون منذ قرابة ستة قرون ، فقد خلق الإنسان - في نظر العلم الحديث - " من تراب الأرض ، ولهذا السبب تتأثر وجوه نشاطه الفسيولوجية والعقلية تأثراً كبيراً بالتكوين الجغرافي للبلد الذي يعيش فيه ، وطبيعة الحيوانات والنباتات التي يطعمها عادة . كذلك يتوقف بناؤه ووظائفه ، على اختياره لعناصر معينة من الأطعمة النباتية والحيوانية ، الموضوعة تحت تصرفه " ( ٤٣ )

ولا جدال في أن للعوامل الجغرافية تأثيراً واضحاً في الأيديولوجيا السائدة في المجتمع ، والمؤثرة في كل فرد من أفراده ، فهي تؤدي - بالإضافة الى ما سبق - الى احتكاك هذا المجتمع بغيره من المجتمعات ، بما يؤدي الى التفاعل الثنائي والمضاري مع المجتمعات الأخرى ، أو عدم احتكاكه وعدم تفاعله ، وهى التي تؤدي - بالتالي - الى ( انفتاح ) هذا الشعب على العالم الخارجي ، أو ( انغلاقه ) على نفسه ، كما تؤدي الى ( تطوره ) وتقدمه ، أو جموده وتخلفه .

ولا يقف هذا التفاعل ، وذلك التطور ، الناتج عن الظروف الجغرافية ، عند حد ، بل انها تؤثر في مختلف النواحي المتصلة بذلك الشعب ، بما في ذلك تربيته لأبنائه ، ونظامه التعليمي ، فيتطور هذا النظام التعليمي ، أو يقلل جامداً .

ومن ناحية أخرى ، فإن النشاط التعليمي ، ونظام التربية عموماً ، لها دور - ويدور - حول ألوان النشاط الاقتصادي الموجودة في المجتمع ، والتي تعود بالدرجة الأولى الى ظروف البيئة الجغرافية ، وما توفره لأبنائها من مولود طبيعية ، يقتاتون منها ، ويعيشون عليها .

ولا زال للعوامل الجغرافية - بالإضافة الى ما سبق - آثار واضحة في نظم التعليم المعاصرة ، سواء في المباني المدرسية ، وفي تنظيم التعليم ، وفي محتويات البرامج ، ونوع الأدوات المستخدمة ، وفي ادارة التعليم وتمويله .

فمن حيث أكرها في المباني المدرسية ، نجد " العوامل الجغرافية تؤثر في المباني المدرسية ، سواء في نمط الهندسة البنائية ومواد البناء ، سواء كانت من الحجر ، أو من الخشب ، أو من الطين ، أو من القصب — وفي حاجة هذه المباني الى أجهزة للتدفئة في البلاد الباردة ، وأجهزة للتبريد في البلاد الحارة ، ولستفناها عن النوعين من الأجهزة في البلاد المعتدلة " (٤٤) كما أن بناء المدارس المكشوفة في البلاد الشمالية الباردة ، مستحيل - على حد تعبير هانز - نظرا لشتائها القارس ، وعواصفها الثلجية العنيفة ، بينما نجد هذا النوع من المدارس هو النمط السائد في كثير من البلاد الحارة (٤٥) .

ويذكر الأستاذ الدكتور محمد قدرى لطفى ، في دراسته لنظام التعليم في الخليج ، أن مكتب المدارس العامة ، يعاني مشكلة أساسية ، نتيجة للعاصير الشديدة ، التي تقصف بالابنية احيانا ، وهي " تزويد المدارس بالابنية والوسائل التعليمية المختلفة ، وقد وضع المكتب بعد دراسات متعددة ، حلا لمشكلة المباني الدراسية ، على أساس إقامة مبان دائمة للمدراس ، بتكاليف قليلة ، وتقام هذه المباني في شكل وحدات بنائية ، تسمح بإضافة مبان جديدة بداخلها ، لتواجه الزيادة في عدد التلاميذ ، كون احدث تغيير في البناء الاصلى .

ويراعى في المباني المدرسية ملاءمتها للاحوال الجوية والاعاصير ، التي تقصف بالابنية . وقد تبنى فصول مؤقتة من الخشب أو القصب " (٤٦) .

لما من حيث تنظيم التعليم ، فإن هانز هنا يقسم بلاد العالم الى ثلاث مجموعات من البلاد ، هي مجموعة البلاد الشمالية ، لباردة ، ومجموعة بلاد حوض البحر الابيض المتوسط ، المعتدلة ، ومجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية ، الحارة .

فى البلاد الشمالية الباردة ، مثل الدنمرك وفنلندا والدروبيج والسويد ، يلاحظ أن سن الحضور الإلجبارى الى المدارس يبدأ متأخراً سنة أو سنتين عن البلاد الأخرى ، لأن برودة الجو الشديدة ، لا تجعل من المناسب التحاق الأطفال بالمدارس ، قبل سن السابعة . وعلى العكس من ذلك ، تسمح الأجواء المعتدلة فى مثل حوض البحر الأبيض المتوسط ، بالحاق الأطفال بالمدارس فى سن مبكرة ، قد تبدأ من الثالثة ، كما هو الحال فى فرنسا وإيونان وإيطاليا وإسبانيا (٤٧) — وكذلك فى مجموعة البلاد الاستوائية وشبه الاستوائية الحارة — وذلك نسي مؤسسات الحضنة ورياض الأطفال مثلاً .

أما من حيث محتويات البرامج ، ونوع الأدوات المستخدمة فى عملية التعليم ، فإنها تكون متأثرة بالبيئة الجغرافية التى يعيش فيها المتعلمون ، تأثرها بالظروف الاقتصادية والاجتماعية ، حتى تربط المدرسة بحياة المجتمع ، وتساهم فى حل مشكلات هذا المجتمع .

والقصود بالبيئة هنا ، هو البيئة المحلية ، للحيطة بكل مدرسة ، وليس للمجتمع الكبير ، فالمنهج يجب أن يقوم " على استقلال البيئة المحلية ، كمعمل حيوى للدراسة ، وكسب الخبرات المباشرة فى كل المراحل الدراسية ، بحيث يتمشى هذا الاستقلال مستوى التلاميذ ، وتنتهى جميع المراحل الدراسية ، بأن يفهم التلاميذ القوى الأساسية ، الطبيعية وغير الطبيعية ، التى جعلت هذه البيئة ، على ماهى عليه ، ويفهموا علاقاتها المختلفة ، بالبيئات الأخرى ، القروية والبيدية " (٤٨) .

كما " يجب أن يتضمن المنهج فى المرتبة الأولى، دراسة القوى والظروف الطبيعية ، التى يتفاعل معها الإنسان ، فى كل مرحلة من مراحل التعليم " (٤٩) ، وأن يكون للمجتمع الصغير المحيط بالمدرسة — نسي القرية أو المدينة — " نقطة البداية ونقطة النهاية ، فى تعليم كل مادة ، منه يستمد التلاميذ الخبرة ، التى تعد الأساس لفهم الحقائق التى يتعلمونها ، كما يستمدون المشكلات التى تحفرهم الى البحث والتفكير " (٥٠) .

ومثلما تحدد البيئة محتويات المناهج والبرامج ، وتتخذ مجالاً لكسب الخبرات ، فتكون

خبرات واقعية حية ، فأنها يجب أن تكون مصدرا للوسائل والادوات المستخدمة في العملية التعليمية ، فان " أهم مصدر للوسائل المعينة هو البيئة المحلية ، فهي غنية بالعينات " ، و " من منتجات هذه البيئة ومواردها ، يستطيع الدرس الحصول على ما يلزمه ، لا قامة معرض أو متحف " (٥١) .

ويدون أن يدور نشاط الدرس حول البيئة المحلية المحيطة بها ، ويدون أن تدور مناهجها وبرامجها حول ما في هذه البيئة ، يتحول ما تقدمه المدرسة ، الى مجرد ( كلام نظري ) أجوف بعيدا عن خبرات المعلمين ، وتتحول العملية التعليمية الى حفظ وتلقين ، يحتاج بها المتعلمون الامتحان ، ثم سرعان ما ينسوها ، كون ان تترك في نفوسهم أثرا ايجابيا ملموسا ، يمدلون به سلوكهم ، أو يستطيعون استغلال بيئتهم ، وتتحول الأموال التي تنفق على التعليم الى ( فاقد ) لا يستفيد به المتعلمون ، ولا يستفيد به المجتمع الذي أنفق هذه الأموال .

وأحيانا تخلق البيئة الجغرافية في مجتمع من المجتمعات ، معاهد تعليمية كاملة ، لا مجرد برامج محدودة ، قد تكون فريدة من نوعها ، لا نظير لها في بيئات جغرافية أخرى ، حيث نجد في اليابان والفلبين كليات لادارة الأعمال والقابات (٥٢) ، ومدارس لصيد السمك ، ومعاهد للدراسات العالية البحرية (٥٣) .

وأما من حيث ادارة التعليم وتمويله ، فان العوامل الجغرافية قد تفرض على البلد نظاما اداريا معيناً ، لا يتفق مع أيديولوجيته وتقاليد ، كما هو الحال في استراليا . وعندما يخافل البلد — لاي سبب — هذه الظروف والعوامل الجغرافية ، فلا تستجيب لها ادارة التعليم به ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، فان ادارة التعليم تعجز عن الوفاء بمسئولياتها التعليمية ، خضوعا لمطالبات تلك الأيدولوجيا .

وبين البلدين — استراليا والولايات المتحدة — أوجه شبه كثيرة فكل منهما قارة أو شبه قارة منهما متنوعة الظروف الجغرافية ، بسبب اتساع أرضها ، وكل منهما تضم بين أرجائها صحراء واسعة ممتدة ، وكل منهما تعتبر ( أرض المهاجرين ) ، وإن كانت الهجرة الى



الولايات المتحدة أقدم ، وكل منهما زاد عدد المهاجرين إليها عن أصحاب الأرض الأصليين ، وكل منهما نقل معه إلى ( الأرض الجديدة ) تقاليد وثقافات عديدة ، وكانت تلك التقاليد في كل منهما هي التقاليد الأوروبية عموما ، والتقاليد البريطانية خصوصا ، وتقوم تلك التقاليد - فيما تقوم عليه - على ( الحكم الذاتي ) .

وقد كانت تلك التقاليد الإدارية الإنجليزية، التي تقوم على الحكم الذاتي أو المحلي، وعلى إدارة شئون التعليم وتمويله محليا، لا تتفق مع الظروف الجغرافية للبلدين، لأنها لن تؤدي إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بالنسبة لمختلف المناطق المحلية -- وتكافؤ الفرص جزء هام من تلك التقاليد الأوروبية ، التي نقلها المهاجرون معهم إلى ( الأرض الجديدة ) ، في البلدين .

وخضعت استراليا ، في إدارة تعليمها وتمويله ، لمتطلبات الظروف والعوامل الجغرافية ، فتخلت عن تقاليدها وايدولوجيتها ، واتبعت سبيل ( المركزية ) ، أما الولايات المتحدة ، فكان سلطان التقاليد والأيديولوجيا فيها ، أقوى من سلطان العوامل الجغرافية ، فاتبعت سبيل ( اللامركزية ) . وكانت النتيجة أن استطاعت استراليا أن تحقق تكافؤ الفرص بين مختلف مناطقها المحلية بشكل أفضل ، بينما عجزت الولايات المتحدة عن تحقيق هذا المبدأ ، فقد أوضح أن " الفرق بين أحسن المدارس وأسوأها كبير جدا ، لدرجة استرعت انتباه خبراء التربية في أمريكا وأوروبا " ( ٥٤ ) ، فقد لاحظ بطس *Butts* أن متوسط ما أنفقته بعض الولايات على التعلم بها ، قد وصل إلى خمس ما أنفقته ولايات أخرى ( ٥٥ ) ، وإن كان الوضع قد تحسن عن ذلك كثيرا في السنوات التالية ، فقد بلغ نصيب كل متعلم من نفقات التعليم ، حسب متوسط حضوره اليومي ، سنة ١٩٥٦ / ٥٥ ، مثلا : ٣٨٨ دولارا في المتوسط ، وكان هذا الرقم يتفاوت " بين ١٧١ دولارا في إحدى الولايات ، و ٨٥٤ دولار " في ولاية أخرى .

وعلى ذلك ، كان نصيب كل فرد من نفقات التعليم في أعلى الولايات مستوي ، يزيد على ثلاثة أمثال نصيب الفرد منها ، في أقل الولايات مستوي .

وكذلك تفاوت متوسط الرتب السنوي لأعضاء هيئة التدريس بين ٢,٣٧٨ دولارا ،

و ٢٧٧,٥ دولارا ، وكان المتوسط السنوي هو ١,٥٦,٤ دولارا " (٥٦) .

ومعنى ذلك أن متوسط المرتب السنوي لأعضاء هيئة التدريس أيضا قد تفاوت بين الولايات ، فوصل في بعض الولايات إلى نصف المتوسط القومي العام ، وأكثر قليلا من ثلث المتوسط السنوي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الولايات ، مما لا بد أن ينعكس علي مستوى أداء المدرسين ، فبتفاوت من ولاية إلى ولاية .

وأكثر من ذلك أن هناك - نتيجة للامركزية أيضا - " ما يقرب من نصف مليون من الفصول الدراسية طول تمويلا غير كاف ، مما يجعل مستواها أقل من المستوى الذي يمكن للأمريكيين أن يتخذوه للتعليم العام " (٥٧) .

واستراليا - علي حد تعبير هانز - " قارة تساوي أوروبا في المساحة ، وبها أكبر صحراء في العالم " (٥٨) وبها ست مدن رئيسية هي : سيدني **Sydney** وملبورن **Melbourne** وبريسبين **Brisbane** وأديليد **Adelaide** وبيرت **Perth** وهوبارت **Hobart** .  
يقيم بها ٧٤ ٪ من سكان أستراليا ، أما الـ ٢٦ ٪ الباقون ، فيقيمون في بقية أجزاء أستراليا للتسعة " (٥٩) .

ومعنى ذلك أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لم يكن ليتحقق بها ، بدون المركزية في إدارة التعليم وتمويله ، حيث تضطلع الحكومة المركزية بالاشرف علي التعليم ، لتسد تلك ( الهوة ) التي لابد أن توجد بين نظام التعليم في المدن ، حيث يتركز النشاط الاقتصادي والتجاري ، وتركز الكثافة السكانية ، وتكون الامكانيات أوفر ، لجمع ضرائب تعليمية كافية ، لتغطية نفقات التعليم ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه كبيرة ، مما يقلل من نفقات التعليم بالنسبة للمتعلم - وبين نظام التعليم في الصحراء حيث تقل الكثافة السكانية بشكل واضح ، وتكون اللولودمحدودة تماما ، مما يعني العجز عن دفع ضرائب تعليمية تذكر ، في الوقت الذي تكون أعداد المتعلمين فيه محدودة تماما ، مما يزيد من تكلفة كل متعلم .

ورغم تدخل الحكومة المركزية لسد تلك ( الهوة ) ، فإننا نجد نظامين تعليميين استراتيجيين ، متباينين ، أحدهما موجود في المدن الرئيسية الست ، وهو نظام "شبيه بنظام التعليم في أمريكا وأوروبا ، حيث الدارس كبير ، ومجهزة تجهيزاً جيداً " (٦٠) ، والثاني موجود في بقية أجزاء استراليا ، وهو نظام الدارس الريفي *Rural Schools* ، ومدارسه صغيرة ، ذات مدرس واحد ، بها من عشرة إلى أربعين تلميذاً . والمدارس الثانوية في هذا النظام مركزة في المدن (٦١) . ولولا تدخل الحكومة المركزية ، ما تمكنت كثير من المناطق المحلية ، ومن انشاء أية مدرسة علي الإطلاق .

وبالإضافة إلى ذلك ، تلجأ الحكومة المركزية إلى ( وسائل مساعدة ) ، تمكنها من تضييق تلك الهوة ، منها : نظام التعليم بالمرسلة ، ونظام المدرسين المتنقلين ، ونظام الزيارات غير المنظمة للمفتشين المتنقلين ، ويستفيد بهذه ( الوسائل للمساعدة ) ، آلاف المتعلمين ، البعيدين عن الدارس ، وفئات منهم يتلقون تدريبهم بهذه الطريقة ، في السنين الأولى والثانية في اجازة التدريس للمرحلة الابتدائية .

ومن الطبيعي أن يستلزم التعليم الفني والجامعي الانتقال إلى المدن ، ولكن ذلك - علي حد تمبير هانز - أمر طبيعي ، يحدث لكثير من طلاب هذين التعليمين ، حتي في إنجلترا (٦٢) .

أما الولايات المتحدة ، فإن ظروفها الجغرافية أحسن ، ومع ذلك فإن اتباعها النظام اللامركزي ، يجعل بها ٥١ نظاماً تعليمياً ، لا أن لكل ولاية نظامها التعليمي ، ومن ثم فإنها تتفاوت فيما بينها في كل شيء ، كما سبق فإن " اختلاف الظروف الاقتصادية ، ونظم الضرائب ، والتنظيم الحكومي ، بين الولايات ، قد نتج عنه اختلاف واضح في تحويل الدارس العامة ، وطرق المساهمة في المصروفات الدراسية ، حتي أن شكل برنامج الدراسة العامة ، يختلف بين الجهات المحلية ، حتي في داخل الولاية الواحدة " (٦٣) .

ونتيجة للامركزية ، يلاحظ هانز ، وجود نظم تعليمية في بعض المناطق الفقيرة ، غير صالحة ، وغير قادرة علي القيام بالخدمة التعليمية المناسبة ، منها نظام الاقسام الصغيرة

**Districts (٦٤)** ، الذي لا تعدي الدراسة فيه فصلا واحدا ، يدرس فيه مدرس واحد ، لمختلف الاطفال ، من مختلف الاعمار **One- teacher** ، والذي يعتبره هانز " أكبر عتبة في سبيل التقدم بالتعليم الأمريكي " (٦٥) - ومنها نظام المدن ، في وسط الغرب ، ونظام المقاطعات **County** ، في الجنوب والباسفيك ، و " هما نظامان أكثر كفاية ، ولهما مدارس أكبر ، وأحسن تجهيزا وتأثيثا " (٦٦) .

وهكذا تؤدي اللامركزية في ادارة التعليم الأمريكية ، مع العوامل الجغرافية الموروثة في نظام التعليم الأمريكي ، الي وجود نظامين تعليميين ، أحدهما كاف وأن كان يتفاوت في مدي كفايته ، وهو الموجود في معظم الولايات الأمريكية ، حيث المدارس كبيرة وكافية ، وذلك حيث الدخل المرتفع ، وحيث النشاط الاقتصادي والكثافة السكانية ، وثانيهما غير كاف ، وأن كان يتفاوت في مدي عدم كفايته ، وهو الموجود في الصحراء الأمريكية الواسعة ، في وسط الغرب ، وفي الجنوب ، وفي الباسفيك ، حيث الدخل محدود ، والنشاط الاقتصادي محدود ، والكثافة السكانية قليلة ، ومسؤوليات التعليم أكبر - وبين النظامين هوة كبيرة ، لا يكن سدها في ظل النظام اللامركزي ، و ( سلبية ) الحكومة الفيدرالية .

### ثالثا - العوامل الاقتصادية :

رأينا- عند الحديث عن العوامل الجغرافية - أن جزءا أساسيا من أثر العوامل الجغرافية - في التشكيل الايديولوجي للأفراد والمجتمعات ، وفي التأثير في نظم التعليم ، إنما يأتي بطريقة غير مباشرة ، نتيجة لوقوف العوامل الجغرافية وراء مصادر الثروة الموجودة بالبلد ، وبالتالي وراء اللون لنشاط الاقتصادي للوجود به - وحول هذا النشاط الاقتصادي ، تدور البرامج والنامج ، لو يجب أن تدور ، بدون ذلك يكون نظام التعليم - علي حد تعبير هانز - معلقا في الهواء (٦٧) .

ومن قديم يربط الدارسون بين البناء الاقتصادي للمجتمع وحاجات هذا البناء ، وبين نظم

التعليم ، ومحتويات البرامج ، فيريطون بين اختراع الكتابة مثلا ، وبين الحاجة الاقتصادية الملحة إليها ، حيث وجدوا أن الكتابة كانت " أكثر انتشارا حيث توجد طبقة من التجار ، لأن تلك الطبقة استكشفت الكتابة منذ أقدم العصور ، لاستفيد منها في ضبط الحسابات ، وتيسير الاتصالات " (٦٨) . وهنا يذكرنا ديوي بأن اختراع الكتابة هذا ، قد أدى إلى " ثورة في كل جهازنا التعليمي " (٦٩) .

كذلك يلاحظ الدرسون ، أن " أول علوم المصريين ، كان بالضرورة علم الزراعة ، الذي تقدموا فيه كثيرا . وكان للنيل أثر كبير في تطور الفكر المصري ، لأنه هو الذي وجه المصريين في أول الأمر إلى الحياة الزراعية والعلوم الهندسية والفلكية ، ثم بقية العلوم المتعلقة بذلك ، لمرافق فصول السنة ، وأوقات الزراعة ، ومساحة الأرض ، وتنظيم المساحات الزراعية " (٧٠) .

وقد رأينا ، عند الحديث عن الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الإغريقي ، في الفصل الأول أن النشاط التجاري والازدهار الاقتصادي ، الذي تمتع به أبناء أثينا ، كان من العوامل التي أكسبت الشخصية الأثينية صفة التفتح والفتاوى والانطلاق ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمي ، فكان ديمقراطيا مرنا متقدما - بينما كان النشاط الزراعي المحدود الذي يمارسه أبناء أسبرطة ، من العوامل التي أكسبت الشخصية الأسبرطية صفة الجمود والخشونة والبدائية ، وأن ذلك انعكس على نظامهم التعليمي ، فكان جامدا متخلفا .

وتستمر العلاقة بين البناء الاقتصادي وحاجات هذا البناء ، وبين نظم التعليم ومحتويات البرامج ، حتى في العصور الوسطى ، حيث يري لانسوت هوجن ، أن تدريس العلوم في الجامعات الإنجليزية مثلا ، لم يكن موجها - حتى منتصف القرن للتاسع عشر - " لفائدة رجال الصناعة ، الذين فازوا بقيادة المجتمع البريطاني " ولما " كان تدريس العلوم في الجامعات يستمد الوحي من رجال التجارة ، في المرحلة السابقة من التطور الاجتماعي البريطاني ، فينفوذهم كان للفلك المكان الأسمى بين فروع العلوم الطبيعية ، وإذا كانت الملاحة المأمونة تعتمد على المعرفة الفلكية " . " ولم تتفوق الفيزياء في الكاتبة على الفلك ، إلا عندما تفوق

تعود التصنيع على نقوذ التجارة \* (٧١) .

وقد كان الاتصال بين البناء الاقتصادي ونظام التعليم ، هو الذي طور الدراسة في الجامعات الاوربية بعد الثورة الصناعية ، فقد كان المسئولون عن الجامعات يحتقرون الدراسات العملية والفنية ، ولذلك كانت الدراسات الجامعية كلها ، دراسات نظرية ميتافيزيقية ، وكانت الدراسات العملية والفنية والهندسية والزراعية والطبية وغيرها ، تقدم في معاهد تكنولوجية ، خارج الجامعات .

وبانشاء جامعة هالي Halle سنة ١٦١٤ ، وجامعة جورتنجن Göttergen سنة ١٨٢٧ ، بانشاء جامعة برلين Berlin سنة ١٨٠٩ ، وخطيمها للمفاهيم القديمة للجامعات ، لم تعد الدراسة الجامعية مجرد دراسة نظرية ميتافيزيقية ، بعيدة عن الحياة ، بل صارت دراسة حية ، تجعل من الجامعة جزءا من الحياة ، لا برجاً عاجيا معزولا عنها ، ومن ثم ضمت الجامعة لتي كلياتها التقليدية ، الكليات التكنولوجية ، كالطب والهندسة والزراعة والصيدلة ، كما نشأت " جامعات " تكنولوجية خاصة ، كجامعة زيورخ الهندسية ، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا بامريكا " (٧٢) .

وقد زادت هذه الصلة بين نظام التعليم والبناء الاقتصادي عموما منذ تأكدت - - بعد الثورة الصناعية - قوة العلاقة بين ( التعليم ) ، و( التقدم الاقتصادي ) حيث صار التعليم عملية تنمية اقتصادية فرعية تؤدي الي التقدم الاقتصادي " (٧٣) ، عن طريق اعداده أعضاء معينين من المجتمع للقيام بدور فعال في عملية التغير " (٧٤) ، وصارت قدرة النظام التعليمي علي القيام بوظيفته هذه ، رهنا بارتباطه بالبناء الاقتصادي للمجتمعات ، ولوان النشاط الاقتصادي الوجودية به ، والتي تتطلبها حركة تقدمه .

ويلفت هانز نظرننا هنا ، الي أن هذه الصلة بين النظام التعليمي والبناء الاقتصادي ، قد اتخذت لها مظهرين ، كان لهما الأثران مختلفان علي نظم لتعليم ، أحدهما هو ( لتطور الاقتصادي ) ، والثاني هو ( الثورة الاقتصادية ) .

والنموذج الواضح لهذا ( التطور الاقتصادي ) وأثره علي التعليم ، هو ما تم في إنجلترا ، بعد الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر ، حيث أحدثت هذه الثورة تغييرات اجتماعية خطيرة ، فقد انتقلت مراكز التعداد الي المناطق الداخلية بالبلاد ومنطقة لندن ، وتغيرت مهن ملايين الناس ، وتبدلت الحياة في المناطق الريفية الفسيحة ، للحيطه بهذه المناطق ، فاصبحت مناطق شمعية متجمعة ، في مدن جديدة عملاقة وأصبح النظام التعليمي في إنجلترا القديمة ، غير مكافي . تماما ، لكل هذه التغيرات ، سواء في تزويدها بالمدارس اللازمة والكافية ، أو في مناهجه التقليدية \* (٧٥) .

لقد بدأ توزيع المدارس الثانوية ، منذ منتصف القرن التاسع عشر ، يخلت بشدة ، ويحرف عن توزيعه العادل المألوف ، فالأقاليم الزراعية بأعدادها الثابتة ، كانت تجد مدرستها الثانوية التي تحتاج اليها ، أما الأقاليم الصناعية والمدن ، فكانت علي العكس من ذلك . لقد فوجئت بهجوم كبير من المناطق الزراعية ، لم يمكنها من تدبير المدارس الثانوية الجديدة ، لتمد هذه المجموع بما تحتاج اليه من تعليم ثانوي (٧٦) .

أما عن ( الثورة الاقتصادية ) ، فإن النموذج الواضح لها هو ما تم في الاتحاد السوفيتي ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ ، حيث خطط البلاشفة للنهوض بالبلاد في مختلف المجالات تخطيطا دقيقا حازما ، وضمو فيه كل الامور في الاعتبار ، فانشئت المناطق الصناعية الجديدة ، وزودت بمتطلباتها اللازمة ، من المساكن والخدمات الصحية والمدارس وغيرها ، وغيرت المناهج لتناسب هذا التطور المنتظر ، والمخطط له ، ومن ثم لم يكن هذا التطور مفاجئا ، بحيث يخل بالتوازن بين المناطق المختلفة ، ولذلك يلاحظ هانز أن " مائة وخمسين سنة في الاقتصاد وتاريخ التربية الانجليزين ، قد اختصرت الي فترة أقل من عشرين سنة ، وانتهجت لتغير الأكثر جذرية في التاريخ " (٧٧) .

وسواء تم التغير في البناء الاقتصادي ، بالتطور الاقتصادي ، أو بالثورة الاقتصادية فإن هناك حقيقة أساسية ، هي قوة الصلة بين هذا البناء الاقتصادي ونظم التعليم ، حتي صارت البرامج

والتماذج دائمة التطور والتغير ، بسبب سرعة التغير التكنولوجي الذي يعيشه عالمنا المعاصر ، وقد صارت هذه الصلة أقوى علي مستوي التعليم الجامعي والعالي ، فقد خلق " ارتباط الجامعة بحل مشكلات المجتمع " (٧٨) صعوبات ومشكلات ، جعلت بعض المفكرين " يخشي المزيد من ارتباط الجامعة بحياة المجتمع ، ويخشي أن تفقد الجامعة موضوعيتها وحريتها " ، حيث " تنجرف الجامعة أكثر وأكثر عما ينبغي . من البحث الاساسي الي البحث التطبيقي ، ومن البحث التطبيقي الي التطبيق نفسه " (٧٩) .

ولما أثر آخر للعوامل الاقتصادية في الايديولوجيا ، وفي نظم التعليم بالتالي ، وذلك من حيث النظرية الاقتصادية التي يسير عليها المجتمع .

وربما كان أبسط تعريف للنظرية الاقتصادية وأوضحه ، هو تعريفها بأنها " مسألة قيود أو لا قيود . أو المسألة بمباراة أخرى ، لتوقف علي مقدار تدخل الحكومات بسياساتها في تقييد المعاملة ، داخل البلاد وخارجها " (٨٠) .

وفي ضوء هذا التعريف ، يمكن أن نقسم أشهر النظم الاقتصادية المعاصرة ، الي نظامين أساسيين ، هما : النظام الرأسمالي ، والنظام الاشتراكي .

ففي النظام الرأسمالي ، تنطلق المعاملات الاقتصادية ، دون تدخل من الدولة بخطة اقتصادية ، أو توجيه من نوع ، وإنما هي تدع ذلك للرأسماليين أنفسهم ، أفرادا كانوا أو هيئات أو شركات أو مؤسسات .

وقد يكون للدولة نشاطها الاقتصادي، ولكنها تتصرف فيه علي أنها هيئة مستقلة ، تدير أمورها بنفسها ، كما يفعل غيرها ، وهي - كغيرها - تخضع للقوانين التي تنظم هذه المعاملات .

وفي النظام الاشتراكي ، تتدخل الدولة في هذه المعاملات الاقتصادية بالتخطيط والتوجيه



والاشراف ، تدخلا قد يكون تاما ، كما هو الحال في الاشتراكيات المتطرفة ، أو محدودا ، كما هو الحال في الاشتراكيات المعتدلة .

وتقوم الرأسمالية علي فلسفة واضحة ، تري أن الرخاء الاقتصادي ، انما يتحقق ، علي أساس لنشاط الفردى ، والمبادرة الفردية ، المعتمدين علي الغامرة الفردية ، والذكاء الفردى .

وتعود هذه الفلسفة الي كتاب ومفكري عصر الاصلاح في أوربا ، وما تلاه من عصور ، ممن " حرصوا عل التأكيد بأن الفرد ، قوة اجتماعية ، ضرورية وثافعة " (٨١) .

وقد دعم هذه الفلسفة ، ما تحقق بعد عصر الاصلاح من انجازات ، علي يد الرأسمالية ، في " جميع مظاهر الحضارة الحديثة بواجازاتها " (٨٢) ، فقد " اقيمت في ظل الرأسمالية العامل والمصانع ، وأنشئت السكك الحديدية ، وبنيت السفن الكبيرة " ، " فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرات ومئات الاضعاف ، مما كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية " (٨٣) .

وتتمكس هذه الفلسفة الرأسمالية علي الايديولوجيا السائدة في هذه المجتمعات ، فتراها تقوم علي المنافسة ، وتقديس العمل ، لما له من اثر مباشر في الحصول علي العايش ، وتحقيق الكسب والريح ، كما تقوم هذه الايديولوجيا علي أساس ( الصراع ) ، بين اصحاب الأعمال والعمال ، بين الدولة والشركات والمؤسسات ، وعلي أساس ( المنافسة ) ، بين الشركات والمؤسسات ، وبين الجهات المحلية المختلفة ، وبين الافراد بعضهم بعضا ، وفي هذا ( الاطار ) تكونت النقابات في البلاد الرأسمالية ، لتحمي النضمين اليها من ( أعدائهم ) ، والطامعين في عرقهم ورزقهم .

فالحمية في ظل الفلسفة الرأسمالية تقوم علي ( التحدي ) ، البني علي ( العمل ) ، فهو وحده القادر علي خلق ( الأمل ) نسي المستقبل ، و( السعادة ) في الحاضر ، كما تقوم علي ( التجمع ) في نقابات ، تحمي ( الحقوق ) من أن تهبط وتضيع .

وتعكس هذه الأيديولوجيا السائدة في المجتمعات الرأسمالية علي نظم التعليم ، بها فعلي التعليم اعتمدت الرأسمالية ، في تحقيق ما حققت من تقدم فهو الذي قدم لها العلماء والباحثين والهندسين ، الذين طورت بهم وسائل الانتاج ، وتمكنت من استبدال " العمل اليدوي بالآلات والماكينات ، وظهور اختراعات ، أدت الي ميكنة صناعة القزل والفسيج ، وصناعة التعدين واستخراج الفحم ، وتوجت هذه الثورة في الصناعة باكتشاف الطاقة البخارية " (٨٤). ثم بالتطور الكبير فسي استخدام الطاقة فيما بعد ، باكتشاف الطاقة الكهربائية ، ثم الطاقة الذرية .

ومن ثم اهتمت الرأسمالية بعد عصر الاصلاح ، باصلاح نظم التعليم بها ، كما رأينا في الفصل الأول ، عند الحديث عن ( الأيديولوجيا والتربية في ألمانيا ) ، و( استثمارت ) في الانسان ، جنباً الي جنب مع ( استثمارها ) في مختلف المشروعات الأخرى ، واعتبرت الاتفاق عليه إضافاً ( استثماريا ) ، ولم تعد تنظر اليه ، علي أنه مجرد ( خدمة ) تؤدي ، بدوافع أخرى ، تتصل بالإنسانية أو العدالة الاجتماعية أوغيرهما .

غير أن نظم التعليم في البلاد الرأسمالية ، تقوم علي أساس ( المنافسة ) ، بين مختلف الجهات المحلية ، فالتعليم مسئولية الشعب أساسا في الجهات المحلية ، وقد تتدخل الدولة - أو لا تتدخل - لمساعدة الشعب ، في تمويل برامجه التعليمية ، غير أن تدخلها - أن تدخلت - لا يكون للإشراف والتوجيه والسيطرة ، بل للمساعدة وحدها غالبا .

وقد استغضت البلاد الرأسمالية المعاصرة ، أن تحقق مرحلة الزمنية أطول من أية مرحلة الزمنية حققتها بلد غير رأسمالي لإبنائه ، فقد بلغ طول مرحلة التعليم الإلزامي في الولايات المتحدة ١٢ سنة ( من سن ٦- ١٨ ) ، و١١ سنة في إنجلترا ( من سن ٥ - ١٦ ) ، و-١٠ سنوات في فرنسا ( من سن ٦- ١٦ ) ، و٩ سنوات في اليابان ( من سن ٦- ١٥ ) ، بينما هي لا تتعدى ٨ سنوات ( من سن ٧- ١٥ ) في الاتحاد السوفيتي ، زعيم المعسكر الشيوعي ( من المقرر أن ترفع الي عشر سنوات ) .

كما رأينا في الجدول رقم (٢) مدى اهتمام هذه البلاد بالتعليم العالي ، وإن كان الاتحاد السوفيتي يهتم به اهتماما كبيرا ، أكثر مما تهتم به بقية البلاد الرأسمالية المعروضة بالجدول ، فيما عدا الولايات المتحدة ، إلا أنه يهتم به علي حساب مراحل التعليم الاخرى ، كما يبدو من حديثنا عن التعليم الابتدائي فيما سبق ، ومع ذلك فإن نسبة من يلتحقون بهذا التعليم به ، لا يتعدى ٢٤ ٪ ممن هم في سن التعليم الجامعي . ٤ مليون طالب ، بينما نسبة من يلتحقون به في الولايات المتحدة تصل الي ٤٣ ٪ ( ٥,٥٢٦,٠٠٠ طالب ) ، فبين البلدين -علي ذلك - بون شاسع ، في مدى الاهتمام به .

غير أن ( النافسة ) بين مختلف الجهات المحلية في التعليم ، جعلت التعليم في هذه البلاد ، وخاصة في الولايات المتحدة ، حيث سلبية الحكومة الفيدرالية تماما فنشئون التعليم - جعلته يجمع بين الفث والسمن من التعليم ، وجعلت نظم التعليم فيها تجمع بين المتناقضات - بين النظم الصالحة التي تختذيها الشعوب الاخرى ، والنظم الفاسدة ، والمكلفة الجادة ، التي جعلت الكثيرين من المفكرين ، ينادون في الولايات المتحدة - مثلا - بتدخل الحكومة الفيدرالية ، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، بين مختلف الامريكيين ، بعد أن صارت " المدرسة الامريكية تعكس النظام الاجتماعي الاقتصادي في كل شيء تقوم به ، فيما تعلمه ، ومن تعلمهم ، ومن يقومون بالتعليم ، ومن يقومون بتوظيف المدرسين ، والاستغناء عنهم " (٨٥) ، وبعد أن صار " هناك خطر اقتصار التعليم الجامعي علي أبناء الاثرياء ، وهو أمر يمكن أن يؤدي الي مجتمع مقسم الي طبقات ثقافية " (٨٦) .

بيد أن هذا التطور ، الذي تطورت اليه الرأسمالية ، وفق أيديولوجيا الحياة فيها ، القائمة علي ( النافسة ) لتحقيق ( الربح ) وحده ، وما نتج عن ذلك من ثقة بالنفس ، دفع الي بعض الفرور ، الذي تصورت به الرأسمالية ( وصايتها ) علي العالم ، وشجعها علي ذلك - التطور الخطير في انتاج الاسلحة ، والتحالف بين شركات السلاح ، وحكومات تلك البلاد الرأسمالية ، مما جعلها تبدو علي صور الاستقلال والمجشع ، والبطش والفرور ، وتبدو كما لو كانت تستغل الآلات وتطورها لابتناع العالم ، والسيطرة عليه اقتصاديا وسياسيا (٨٧) .

وكان ذلك هو الجو الذي مهد لقيام الاشتراكية المتطرفة ، أو الشيوعية ، في العصر الحديث ،  
مناهضة للرأسمالية ، عاملة علي حماية شعوبها وخيرات ارضها من هذا الخطر الداهم .

وتعود الاشتراكية هي الأخرى الي الكتاب الاشتراكيين ، الذي ظهوروا في القرن السادس عشر ، متأثرين بانكار افلاطون في ( الجمهورية ) ، فقد لوحظ أن ( المجتمع المثالي )  
أو ( اليوتوبيا ) Utopia ، الذي رسمه سير توماس مور Sir Thomas More  
أحد قادة الانسانية في انجلترا سنة ١٥١٥ ، " كان متأثرا بافلاطون ، سواء في الاقتصاد  
الاجتماعي ، أو في الأفكار التربوية " ( ٨٨ ) . كما لوحظ أن تأثر كتاب القرن الثامن عشر  
( بور ) ، كان واضحا ، حتي لقد سموا ( بالمثاليين ) أو ( الطوباويين ) ( ٨٩ ) .

وتنفاوت الاشتراكيات فيما بينها فيما تلقيه علي الدولة من أعباء ، وما تمنحه لها من حق  
التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات - بين الاشتراكية المتطرفة ، التي تلقي علي الدولة كل  
أعباء التقدم ، وتمنحها كل صلاحيات التدخل في شئون الأفراد والمجتمعات - والاشتراكيات  
المعتدلة ، التي تلقي علي الدولة بعض تلك الأعباء ، وتمنحها ما يتفق مع هذه الأعباء من  
صلاحيات .

والاشتراكية المتطرفة ، هي الاشتراكية التي نادي بها كارل ماركس Carl Marx  
( ١٨١٨-١٨٨٣ ) ، والتي رد بها علي أستاذه هيغل Hegel ( ١٧٧٠-١٨٣١ ) ، تماما كما  
رد أرسطو علي أستاذه افلاطون ( ٩٠ ) .

وقد كانت آراء ماركس هذه رد فعل عنيفا للرأسمالية ، التي بلغت ذروة غطرستها وقوتها  
وبطشها في عصره ، ولذلك فهو يري أن النظريات الاشتراكية السابقة عليه نظريات مخترعة ،  
أما نظريته هو فهي " وليدة النظام الرأسمالي الحاضر " ( ٩١ ) ، الذي يقوم علي استغلال الانسان  
لأخيه الانسان ، يسرق خيراتهم ، ويعمل علي فرض الجهل والتخلف عليه ، حتي يقلل قادرا  
علي استغلاله ونهبه ، ولذلك فهمسي تسمي أحيانا ( بالاشتراكية اللاركسية ) ، وأحيانا  
( بالاشتراكية المتطرفة ) ، أو ( الشيوعية ) ( ٩٢ ) .

وكان ماركس يري أنه لا سبيل للتصدي للرأسمالية ، الا الثورة الدموية عليها ، ولن تنجح هذه الثورة - في نظره- الا بالتنمية المادية ، علي أن توضع أدواتها " تحت سيطرة الدولة ، لتديرها " (٩٤) ، وتخطط لها تخطيطا دقيقا حازما ، يستفيد بشتي الامكانيات المتاحة ، المادية والبشرية ، حتي يتحقق وجود " مجتمع لا وجود فيه للطبقات ، يسوده الاخاء الشامل والمساواة التامة ، يستخدم أرقى الفنون التطبيقية ، قادر علي أن يفي الخير للجميع ، مجتمع تتحقق فيه ( الوعود العظيمة ) ، التي تناادي بها ( الاشتراكية الدولية الثورية ) (٩٥) .

وقد وجدت هذه الاشتراكية المتطرفة فرصتها للتطبيق بقيام الثورة البلشفية في الاتحاد السوفيتي سنة ١٩١٧ ، فقد ورث البلاشفة عن المهود القيصرية تخلفا واضحا ، أحسن ستالين التعبير عنه بقوله : " اننا متأخرون ٥٠ - ١٠٠ سنة عن البلدان الراقية ، واننا يجب أن نقطع هذا الشوط في عشر سنين " ، و " اننا سننمل هذا ، والا قضي علينا " .

وقد أيد موقفه هذا بالعبارة المشهورة ، التي قالها لينين : ( اما أن نلحق بالبلدان الرأسمالية الراقية وننفوق عليها ، ولما أن نهلك ) .

وكان هذا من الواجبات العظمي التي عهد بها الي المعاهد التعليمية السوفيتية " (٩٦) .

والي هذا ( التخطيط المازم الشامل ، لتحقيق التقدم ) ، يعود ما أحرزته البلاشفة من تقدم (٩٧) ، في فترة زمنية قياسية ، تقل عن نصف قرن من الزمان .

وبما يلفت النظر في هذا ( التخطيط ) ، أنه ألقى على التعليم ( مسئولية ) تحقيق التقدم في مختلف المجالات ، ولذلك اهتم به البلاشفة منذ اللحظة الاولى لتفجر الثورة ، فقد كان لينين " يصدر مرسوم ( الأرض لمن يفلحها ) ، وفي أكتوبر سنة ١٩١٧ يوقع مرسوم انشاء لجنة حكومية للتعليم ، ايذانا ببدء اعادة تنظيمه ، وينظم أعظم حملة عرفتھا الانسانية حتي ذلك الحين ضد الأمية ، ويحرك قطارا الي طشقند ، يحمل شعار الصليب الاحمر ، ويحمل ١٥٠ أستاذًا ومساعد أستاذًا من موسكو ، و ٢٠ ألف مجلد ، جمعت من العاصمة ، وأجهزة المعامل

اللازمة لإنشاء كلية الطب في تركستان - كل ذلك وهو يشعل الثورة " (١٨) .

وقد استمر هذا الاهتمام بالتعليم ، كوسيلة لتحقيق الآمال المنشودة ، حتي اليوم ، فقد ذكر مندوب الاتحاد السوفيتي ، في المؤتمر الدولي الثامن عشر للتعليم العام ، سنة ١٩٥٥ ، أن ميزانية التعليم هي أضخم ميزانية ، بعد ميزانية الزراعة (١٩) ، وقد تمكن البلاشفة بفضلها ، من تحقيق مرحلة إلزامية ، لتوعيت جميع للزمن الي سن الخامسة عشرة ، ومن توفير فرص للتعليم كلها ، حتي مرحلة التعليم العالي ، أمام الصغار والكبار ، وبذلك مكن البلاشفة " الشعب السوفيتي ، بكل طوائفه ، من اقتحام الجامعات " (١٠٠) .

فالاشتراكية المتطرفة تلقي علي الدولة للمسئولية كلها ، ودور الأفراد والهيئات سلبى فيها تماما ، فهم ليسوا أكثر من ( أدوات ) تستغلها الدولة لتحقيق أهدافها وأغراضها ، وكانت هذه الاشتراكية مناسبة لعصرها وزمانها ، رغم ( لا إنسانيتها ) ، ولكن مع عصر التقارب بين الشعوب ، والثورة التكنولوجية في وسائل المواصلات ، التي يعيشها العالم منذ الحرب العالمية الثانية ، ظهرت اشتراكيات أخرى أكثر ( عصرية ) وأكثر ( إنسانية ) ، تسمي للتقدم ، دون ما حرب تشنها بالضرورة علي أعدائها أو من تتصورهم أعدائهم .

وتتفق هذه الاشتراكيات المعتدلة مع ( الشيوعية ) ، في أنهما يرغبان في خلق ديمقراطية اقتصادية ، كما يسميان الي خلق ديمقراطية سياسة (١٠١) ، بيد أنه اذا كانت الشيوعية مجموعة من المعتقدات الجامدة ، قد لا تصل الي أبعد من التاميم (١٠٢) ، فإن الاشتراكية المعتدلة مرنة ، " وهي تقترب من المذهب الحر ، باخذها مبدأ الملكية الخاصة ، ولكنها تعتمد عنه ، بما تريد أن تهد به الي الدولة من الوظائف الاقتصادية " (١٠٣) ، وذلك بتأكيدا للملكية العامة (١٠٤) لبعض وسائل الانتاج ، كالأرض والنعم والقوة والبنوك ( ١٠٥ ) .

فالشيوعية علي ذلك تقيض الرأسمالية ، وبين التقيض تقف الاشتراكية المعتدلة ، تجمع بين مميزاتهما وتتخلص من عيوبهما غالبا ، فهي - مثلا - تؤمن بالمساواة بين المواطنين كما تفعل الشيوعية ، وتتوفير الحرية للمواطنين ، كما تفعل الرأسمالية ، وتسمي سعيها الي " التوفيق بين

الاعتراف بقيمة الفرد وحرية ، ومساواته بغيره ، مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة ، في نفس الوقت \* ( ١٠٦ ) .

وتؤمن الاشتراكية المعتدلة هي الأخرى بالتعليم سبيلا إلى التقدم ، إلا أنها لا تضع تحت سيطرتها ولشرفها ، على هذا النحو الذي رأيناه في الاشتراكية المتطرفة . ومع ذلك فالتعليم في الاشتراكية المعتدلة ( موجه ) لتحقيق خطط الدولة التي تضطلع بها لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وفي حدود هذا الإطار العام ، يتحرك النظام التعليمي في الاشتراكية المعتدلة ، فقد يكون التخطيط للتعليم حازما ، وقد يكون أقل حزمًا ، وقد يصطبغ التعليم بالصبغة الدينية أو الطائفية ، وقد يحرم مثل هذا التعليم الديني ، كما هو الحال في الاشتراكية المتطرفة أو الشيوعية .

والامر يختلف من اشتراكية معتدلة إلى أخرى ، حسب مدي ( اعتدال ) تلك الاشتراكية ، أو ( تطرفها ) .

#### رابعاً : العوامل السياسية :

إذا كانت ( النظرية الاقتصادية ) مسألة ( قيود أو لاقيد ) في العلاقات والوسائل الاقتصادية المختلفة ، وفي لوان النشاط الاقتصادي ، التي يقوم بها الأفراد أو الشركات ، فإن ( النظرية السياسية ) التي يسير عليها المجتمع - هي الأخرى - مسألة ( قيود أو لا قيود ) ، تضعها السلطة الحاكمة - أو لا تضعها - في طريق العلاقات والتصرفات الخاصة والعامه ، بين الأفراد والجماعات .

ومن هنا نجد أن الفصل بين النظرية الاقتصادية والنظرية السياسية صعب ، بل مستحيل ، كما نجد مدى التفاعل والتداخل بين العوامل السياسية والاقتصادية في التأثير في الأيديولوجيا ، ثم في التأثير بعد ذلك في نظم التعليم .

وقد لوحظ دائما أن الحكومات الديكتاتورية ، التي صادرت حريات الأفراد السياسية ، تدخلت في المسائل الاقتصادية أيضا ، إما بالتأميم أو بالمصادرة ، تمكينا لها من ممارسة قوتها ، وفرض آرائها ، وخطيما لقوة خصومها في الداخل . وقد حدث ذلك في أسبرطة القديمة ، كما حدث في الديكتاتوريات الحديثة ، في عهد هتلر في ألمانيا ( النازية ) ، وفي عهد موسوليني في إيطاليا ( الفاشية ) ، وفي عهد الديكتاتورية العسكرية في اليابان ، وفي ظل الحكم الشيوعي المنتشر في البلاد الشيوعية اليوم ، وفي ظل الديكتاتوريات الأخرى المنتشرة حولنا في بلاد العالم لثالث عموما ، وفي البلاد العربية على وجه الخصوص .

وكل الدراسات تشير إلى أن ما حدث في البلاد من سيطرة علي المرافق الاقتصادية ، أو لتقييد لها ، لم يكن هدفه " تطبيق نظرية اقتصادية ، أو تحقيق فلسفة اجتماعية ، ولكنه يحدث لتزويد الدولة بالقوة ، التي تختمى بها من خصومها ، في داخل البلاد وخارجها .

والحد الفاصل بين الحكومات التي تسيطر علي المرافق العامة ، والتي لا تسيطر عليها ، يبين جليا أن الفارق السياسي ، هو الفارق اللهم بين النوعين ، ثم تتبعه الفوارق الاقتصادية .

أن الفارق بين هذين النوعين من نظم الحكم هو الفارق بين الحكومة المطلقة ، والحكومة الديمقراطية " (١٠٧)

ورغم ذلك ، فإنه لا يوجد بلد من البلاد ، تعترف الدولة فيه بأنها تسلك غير الطريق الديمقراطي ، وأكثر الدول تسلطا واستبدادا وديكتاتورية ، تدعي أنها هي الديمقراطية ، وإن ما سواها من الدول ، هي المستبدة والتسلطة .



وربما عاد هذا المثل بين الديمقراطية وتقيدها الي البدء الديمقراطي ذاته فالتعريف الاكثر شيوعا للديموقراطية ، هو انها أسلوب الحكم الذي يقوم علي احترام الفرد ، والسواة بين المواطنين ، واعطاء أكبر قدر ممكن من الحرية ، بما لا يتنافي مع المصالح العام ، والتعاون في سبيل رفاهية الجماعة ( ١٠٨ ) . وعلي ذلك فان هذا البدء مرن واسع ، بحيث يجمع - علي حد تعبير هانز - بين المتناقضات ، فهو يجمع بين الديمقراطية الغربية ، القائمة علي حرية الفرد ، واحترام هذه الحرية ، بين الديمقراطية الشرقية ، القائمة علي مصلحة الجماعة ، أو علي الديمقراطية الجماعية ، المبني علي الاقتصاد الاشتراكي ، وعلي احتكار الدولة ( ١٠٩ ) .

ولذلك يري هانز ، أن كلا من هذين التفسيرين - الغربي الذي يركز علي الحرية الفردية ، والشرقي الذي يركز علي مصلحة الجماعة - خطأ ، اذا طبق وحده ، اذ يجب أن تبدأ الديمقراطية من الحرية للفردية ، أو من السواة الاجتماعية ، علي أن تسير الي الجانب الآخر من الديمقراطية ، لان كلا منهما لو طبق وحده ، لا يفي بالفرض ( ١١٠ ) .

وعلي ذلك فان الحديث عن العوامل السياسية ، في ظل هذا لتعريف للديموقراطية ، لابد أن يؤدي الي بلبله واضطراب ، حاول الدكتور محمد فاضل الجمالي التخفيف منهما ، بوضعه بعض ( المعايير ) ، التي يلخصها في " الاعتراف بان كل فرد من أفراد الأمة والوطن ، شريك في ذلك الوطن ، وأن للفرد كرامته ، وله حقوقه ، وعليه واجباته " وفي " مشاركة أبناء الأمة والوطن ، علي اختلاف مذاهبهم وعناصرهم واجناسهم وطبقاتهم ، علي قدم المساواة ، في اختيار نوع الحكم ، ومن يتولي الحكم ، بكل حرية وطمانينة " ، وفي " مشاركة المواطنين جميعا في تقرير اهداف الدولة ، وفي تنفيذ مخططاتها " وفي " أن تحترم الاكثرية الاقلية ، فتراعي حقوقها ، ولا سيما حقها في ابداء رأيها بكل حرية وامان . كما أن علي الاقلية أن تراعي حق الاكثرية في الحكم ، وأن لا تتسوم بما يخل بالنظام العام ، والا تشتغل في الظلام بأعمال النسف والقدر " ( ١١١ ) .

وهذه ( المعايير ) ، هي التي تحكم النظام الديمقراطي وتجعل هذا النظام " ينبثق الحكم فيه

من لراة الشعب ، بعد استشارة الشعب في جو حر حيادي نزيه . فذلك هو نظام ( الشورى )  
الصحيح ، الذي عنه القرآن الكريم " ( ١١٢ ) .

وربما كان الحديث عن العوامل السياسية - لذلك - أدق في منوه ( السلطة ) ، وما اذا  
كانت السلطة ( احتكارية ) ، يستبد بها فرد أو أفراد ، أم ( جماعية ) ، تقوم علي الشوري  
وعلي الرجوع الي الأمة - سواء كان نظام الحكم ذاته قبليا أو ملكيا أو جمهوريا ، فتلك للنظم  
كلها لما هي مظاهر ، لا تعبر عن جوهر وحقيقة ذلك الحكم .

فهناك بلاد تنبع السلطة فيها من الشعب ، والحكومة لا تتخذ فيها أي قرار ، الا اذا ولفق  
عليه الشعب ، عن طريق ممثليه ، وهناك بلاد تحتكر الحكومة السلطة فيها بوتركز هذه السلطة  
عادة في يد حاكم واحد فرد ، أو حزب واحد ، ياتمر بأمر حاكم واحد فرد .

وبين هذين النمطين المتناقضين من البلاد ، يمكن أن توجد أنماط أخرى ، حسب مدي  
( السلطة ) الممنوحة للشعب ، للتدخل في أعمال الحكومة ، أو مدي احتكار الحكومة للسلطة  
ولكننا نفضل أن تقتصر علي هذين النمطين المتناقضين ، لنثنين من خلالهما تأثير العوامل  
السياسية في الأيدولوجيا ، ثم تأثيرها - بعد ذلك - في التثريه ، مبتمدين عن المصطلحات  
السياسية المضللة أحيانا .

وغالبا ما تقوم فلسفة الحكم في ظل للنظم الاستبدادية ، التي يحتكر السلطة فيها فرد أو  
أفراد ، علي دعاوي باطلة ، تبرر هذا الحكم الاستبدادي . وهذه الدعاوي تنسم بالخداع تارة ،  
وبالزور والبهتان تارة أخرى ، وبالفروور تارة ، وبالصرحة التي تصل الي حد الوقاحة تارة  
أخرى ، فهي عند نابليون ، الديكتاتور الفرنسي ، تقوم - خداعا وتضليلا - علي أساس " حق  
الشعب " ( ١١٣ ) ، وهي تقوم عن النازيين - زورا وبهتانا - علي أساس سيادة الجنس الأري ،  
القادر علي توحيد أوروبا ، ثم حكم العالم ( ١١٤ ) ، كما تقوم عند موسولويني ، دكتاتور  
الفاشست في ايطاليا - غرورا - علي أساس أن " الديموقراطية قد أنتهي عهدها ، وأصبحت  
مستهلكة ، لأن الناس قد أنهكتهم الحرية " ( ١١٥ ) ، وتقوم عند البلاشفة في الاتحاد

السوفيتي - صراحة - علي أساس " ديكتاتورية الطبقة العاملة " ، التي تعني " السلطة الأنلنهاية ، التي تستند علي القوة ، لا علي القانون " (١١٦) والتي " تنفرد فيها شرمة منية بالحكم ، باسم العمال والفلاحين ، الذين ليس لهم حرية الانتقال ، من مصنع الي مصنع ، أو من حقل الي حقل " (١١٧) .

وتعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية علي الأيديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد " أسير الاستبداد ، لا يملك شيئا ليحرص علي حفظه ، لأنه لا يملك مالا غير معرض للسلب ، ولا شرقا غير معرض للاهانة ، ولا يملك الجاهل منه آمالا مستقبلة ليتبها ، ويشقي كما يشقي العاقل في سبيلها .

وهذه الحال تجعل الأسير لا يذوق في الكون لذة نعيم ، غير اللذات البهيمية ، وبناء عليه يكون شديد الحرص علي حياته الحيوانية ، وان كانت تعيسة ، و كيف لا يحرص عليها ، وهو لا يعرف غيرها ؟ " (١١٨) .

كما نجد " أسير الاستبداد لا نظام في حياته . قد يصبح غنيا فيضحي شجاعا كرميا ، ويمسي فقيرا ، فيبيت جبانا خسيسا ، وهكذا كل شئونه تشبه القوضي " ، و " أقل ما يؤثر الاستبداد في أخلاق الناس ، أنه يرغم الأخيار منهم علي ألفة الرياء والنفاق ، ولبس السيلان ، ويعين الأشرار علي اجراء في نفوسهم ، أمين حتي من الانتقاد والفضيحة " (١١٩) .

وباختصار ، نجد " أسير الاستبداد " ، " يعيش خاملا خامدا ، ضائع التصد حائرا ، لا يدري كيف يبيت ساعاته وأوقاته ، ويدرج أيامه وأعوامه ، كانه حريص علي بلوغ أجله ، ليستتر تحت القراب " (١٢٠) .

كما تنعكس هذه الفلسفة الاحتكارية الاستبدادية علي التربية ، ففزي نظام الحكم الاستبدادي ، يسيطر علي التعليم ، ويستبد به ، ويوجهه لتحقيق أغراضه ومطامعه ، في داخل البلاد وخارجها ، فيه ييسط سلطانه علي النفوس ، ويبث ما يريد به من آراء ومعتقدات ، بما

يسهل عليه مهمة الحكم ، علي النحو الذي يريده الحاكم المستبد ، وبه يخطط للحصول علي ( القوي البشرية ) اللازمة لتحقيق أحلامه ، بالكف والمطوبين ، وفي الزمن المحدد ، وهو يطبق في ذلك حرفيا ويعنف - علي حد تمبير أوليخ - ذلك المبدأ الأنفلاطوني - الأرسطي ، القائل بأن التربية ، جزء من استقرار الدولة ( ١٢١ ) .

ولا ينمو الانسان في ظل الحكم الاستبدادي ( انسانا ) ، له حقوق ( الانسان ) ، ولما هو ينمو - من خلال عمليات التربية - " حيوانا اجتماعيا - أنه ينمو عضوا في جماعة ، هي نفسها جزء من تنظيم أكبر ، يسمى للجمع أو الدولة القومية " ( ١٢٢ ) ، التي تتركز أمورها في النهاية ، كذلك أمور التربية فيها ، في يد الحاكم المستبد وحده ، ولذلك نجد نظم التعليم في ظل الحكم الاستبدادي نظاما احتكاري ، تقوم علي المركزية ، ولا تسمح بالحرية أو التنوع أو المرونة ، وغالبا ما يحرم انشاء الدارس الخاصة والطائفة ، ولما تفرض علي المواطنين جميعا مدارس معينة ، تحقق أهداف الدولة ، فالدولة وحدها - وعلي رأسها الحاكم المستبد - هي التي تحدد المناهج والطرق ، وفلسفة التعليم وأهدافه ، وهي التي تنشيد المدارس ، وتحدد نوعيتها ، ونوعيات الملتحقين بها ، وهي التي تخطط للتعليم ، وتشرف علي تنفيذ المخطط ، من خلال أجهزة الدولة المختلفة ، التي يسيطر عليها الحاكم المستبد .

وقد رأينا صورة واضحة لذلك كله في الاتحاد السوفيتي ، عند الحديث عن العوامل الاقتصادية ، فقد استخدم البلاشفة التعليم " لتغيير مجري التاريخ ، وتغيير طبيعة الانسان " ، وهو عندهم " يضم كل الجهاز الثقافي ، وكل الهيئات ، التي يمكن أن تؤثر تأثيرا كبيرا أو قليلا ، في عقول الصغار الكبار " ( ١٢٣ ) .

ويري جورج كاوتس أن البلاشفة قد تفوقوا في نظرتهم الي التعليم ، " علي زعماء أي مجتمع آخر علي ظهر الأرض . ولا تقل عنايتهم الشديدة بأساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشبان (و الكبار ) ، عن عنايتهم بمتاد قواهم المسلحة ، لو بنظامهم الاقتصادي ، لأنهم يرون أن التربية ( سلاح بتار ) ، في ( قضية الشيوعية ) ، ولولا ما أنشاء

البلاشفة ، من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، ما كان لهم من القوة في العالم ، ما يستمتعون به اليوم " (١٢٤) . كما يرى أن " منهج التعليم النظم ، الذي وضعه الحزب الشيوعي ، ثم عدله ووسع مداه ، ليعمد بعد الديكتاتورية نفسها ، الوسيلة التي يستطيع بها فهم المارد الجبار . ذلك أن هذا الشعب قد حشد جميع قوِي التعليم النظامي ، أكثر مما حشدته أية دولة أخرى في التاريخ كله ، كي ينال أغراضه ، ويتقدم نحو أهدافه المستقبلية البعيدة . ولم يكن ينافسها في ذلك الميدان خلال العصر الحديث ، إلا ألمانيا تحت حكم النازيين ، واليابان الامبراطورية تحت حكم الطبقة العسكرية . لكن الحكم النازي، والعسكري الياباني ، لم يطل عهدهما ، حتي تبلى برامجهما التعليمية حد الكمال " (١٢٥) ، كما حدث للنظام السوفيتي .

أما فلسفة الحكم في ظل النظم الديموقراطية ، التي تقوم على الشوري ، فانها تقوم علي أساس ( الثقة ) في ( الانسان ) ، ولذلك نجد الفرد في ظل هذه النظم ، " ليس حرا في اختيار طريقته الخاصة فحسب ، بل ان السياسة العامة نفسها تعتبر نتيجة للاختيارات التي اختارها الافراد ، كاعضاء في الجماعة " (١٢٦) .

وعلي ذلك ، فان " الديموقراطية ، فهي مفهومها للتكامل ، تعتمد أساسا علي احترام الانسان ، كإنسان ، وعلي احترام الشخصية الانسانية ، والاعتراف بقيمتها ، وتقديس لكل ما هو انساني - فالفرد الانساني اذا - ما منح الفرصة ، يستطيع أن يستغل طاقاته المختلفة ، وأن يسهم في الصالح العام ، وفي صالح نفسه . واحترام الفرد الانساني يجد تطبيقا له في المجتمع الديموقراطي في نواح كثيرة ، منها حرية المناقشة ، ولشترك كل فرد في كل أمر يهمه .. واثمان بالفروق الفردية ، والاثمان بان هذا الفرد قبل الدولة ، لانه قولها وأساسها ، ومعني هذا أن الديموقراطية ، أساسها الاول الايمان بالفرد ، وبالشخصية الانسانية ، ومقدرة هذا الفرد علي أن يحدث التغيير والتطور اللزمين " (١٢٧) .

وتستمد الدولة قوتها في المجتمعات الديموقراطية ، من حسن تمثيلها لأبناء المجتمع الذي تحكمه ، وبالتالي فهي تستمد قوتها من قوة المجتمع. والمجتمع يستمد قوته من قوة أبنائه ،

فالدولة قوية اذا كان أبناء المجتمع اقوياء وهي ضعيفة اذا كان أبناء المجتمع ضعفاء منحلين متخالفين جبناء مستذلين جهلة . فالدولة نسي هذه اللجنات الديسوقراطية لا ترتفع علي ( أشلاء ) أبناء المجتمع ، ولما هي ترتفع علي ( أكتافهم ) ، وليس في النظم الديمقراطية ، ذلك القصل التعمسي بين الشعب والحكومة ، أو بين المجتمع والدولة ، و بين الحكوم والحاكم ، كما هو الحال في المجتمعات الديكتاتورية الاستبدادية .

ولذلك يلاحظ الدارسون ، أن " لتتقدم في الدول الديمقراطية ، قد جا • دائما نتيجة للمناقشة ، ولم يات مطلقا عن طريق التوجيه من سلطة عليا ( ١٢٨ ) ، كما يحدث في المجتمعات الديكتاتورية .

وتعكس هذه الفلسفة الديمقراطية علي الايديولوجيا ، الفردية والجماعية ، فنجد الانسان يعيش " في ظل العدالة والحرية نشيطا علي العمل بياض نهاره ، وعلي الفكر سواد ليله ، أن طعم تلذذ ، وان تلهي تروح وتريض ، لانه هكذا رأي أبويه وأقرباه ، وهكذا يري قومه الذين يعيش بينهم ، يرلهم رجالا ونساء ، أغنياء وفقراء ، ملوكا وصعاليك ، كلهم دائسين علي الاعمال ، يفتخر منهم كاسب الدينار بكده وجده ، علي مالك المليار لرا عن ابيه وجده .

نعم .. يعيش العامل للناعم البال ، يسره النجاح ، ولا تقبضه الخيبة ، لما ينتقل من عمل الي غيره ، ومن فكر الي آخر ، فيكون سعيدا بأماله ، ان لم يسارعه السعد في أعماله ، وكيفما كان ، يبلغ العذر عند نفسه ولذويه ، بمجرد ايفائه وظيفة الحياة ، أي العمل . ويكون فرحا فخورا ، نجح ، لانه برى من عار العجز والبطالة " ( ١٢٩ ) .

فالانسان في ظل الديمقراطية ، يعيش سعيدا ، متبلا علي الحياة ، متبلا علي العمل ، سعيدا به علي العالم ، يشبع به عقله ، ويغذي به روحه ، متمسكا بالفضائل والمثل العليا ، عاملا علي الوصول اليها ، محبا للناس ، سعيدا بهم ، سعيدا بمساعدتهم ومعاونتهم ، لا يعرف المسد والمقد الي نفسه سيلا ، ولما يؤمن بالعمل ، وبأن هذا العمل هو باب الرزق والحياة ، وسبيل

كما تنعكس هذه الفلسفة الديموقراطية علي التربية ، فنجد التربية في يد الشعب ، يحدد أهدافها وإغراضها ، كما يحدد مناهجها وبرامجها ويحدد هدفها هو خلق ( الانسان ) الحر ، القادر علي أن يخدم نفسه ويستمتع بحياته ، ويساهم في بناء مجتمعه . ولذلك نجد الشعب في هذه المجتمعات ، يقبل علي التعليم ، ويتحمل مسؤولية تمويل برامجه التعليمية ، عن رضا وطوعية ، ولا يعتبر ذلك عبئا ماليا عليه ، ولما واجبا مقدسا يجب عليه أن يقوم به .

وليس معنى ذلك سلبية الدولة فيما يتصل بمسائل التعليم ، وانما معناه أن الدور الاساسي هو دور الشعب ، ولكن ( للصلحة العامة ) ، قد تستدعي لشراف الدولة علي التعليم ، وادارته ادارة مركزية ، كما هو الحال في أستراليا ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل الجغرافية ، تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين مختلف المناطق المحلية ، وبين مختلف المواطنين ، وكما هو الحال في فرنسا ، تحقيقا للوحدة الوطنية والقومية بين مختلف الفرنسيين .

كما قد تستدعي الصلحة العامة التعاون بين الشعب والدولة ، فيما يتصل بالاشراف علي التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال في إنجلترا . وقد يضطلع الشعب وحده بالاشراف علي التعليم ، وادارته وتمويله ، كما هو الحال في الولايات المتحدة . فالديمقراطية ليست مبدأ جامدا ، يفرض مسلكا واحدا ، ولما هي تمتاز بالمرونة والميوعة ، لتتفق مع مختلف الظروف المتطورة ، وتستجيب لها .

الا انه سواء كانت ادارة التعليم مركزية او لا مركزية ، فان التربية تعمل على خلق ( الانسان ) الحر الواعي القادر ، خادمة له لاسا ، ولا تعمل على ( صبه ) في ( قوالب ) معينة ، أو فرض ايديولوجيا معينة عليه ، أو ( تسخير ) لخدمة الدولة ، على حساب تضحيته بحريته وسعادته ولمنه .

ولذلك يسمح في هذا النظام الديموقراطي ، بإنشاء المدارس الخاصة ، وإنشاء المدارس

الطائفية ، وبانشاء غيرها من المدارس والنظم والولائح ، التى يريدوا الشعب ، وبراما محققة لاهدافه .

ولا يكتمل الحديث عن العوامل السياسية ، الا بالحديث عن الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة ، التى يمر بها بلد من البلاد ، سواء فرضت عليه هذه الظروف فرضا ، أو كان هو الذى خلقها لى سبب من الاسباب .

ومن أمثلة هذه الظروف السياسية المؤقتة ، حالة الحرب ، وحالة الاضطرابات ، وكذلك حالة بناء الدولة ، بعد الحرب ، أو بعد الاضطرابات . وفى مثل هذه الظروف السياسية المؤقتة أو الطارئة ، تحتاج البلاد الى ( نظم استثنائية ) ، أو غير عادية ، تتفق وهذه الظروف ، وتمكن البلاد من اجتيازها .

ففى حالة الحرب مثلا ، سواء كان البلد فى حالة حرب حقيقية ، أو فى حالة استعداد لها ، أو فى حالة ما بعد الحرب ، نجد الأيديولوجيا الفردية والجماعية تتسم بالاستعداد والتحفز ، ونجدها فى حالة من ( التبعة العامة ) ، لكسب الحرب ، أو لازالة اثارها ، مما يؤدى لى لإرهاق الأمة نفسها ، بشكل يؤثر على مختلف الشروعات التى يقوم بها المجتمع ، ويدفع بالدولة فيه ، الى أن تقوم بدورها ( القيادية ) ، الذى يجب أن تضطلع به ، حتى توجه الأمور الى ما يحق للبلاد العزة القومية والمجد القومى ، أوما يجنبها عار الهزيمة ، أو يدفع بها بعد الحرب ، الى التخلف ، الذى يغرى الطامعين فيها بالعدوان عليها ، ولذلك نجد أكثر الدول ديمقراطية ، تضطر فى وقت الحرب ، الى اللجوء الى ما يشبه الديكتاتورية ، التى ( تستبد ) فيها الدولة بكل شىء ، والتى تتمكن بها من " التدخل الاقتصادى ، الذى سمى باقتصاديات الحرب ، حتى أن بعض الدول الرأسمالية سيطرت على التنظيم الاقتصادى فى وقت الحرب ، بصورة تكاد تشبه السيطرة الاقتصادية فى الاتحاد السوفيتى " ( ١٣٠ )

ويرى جوزيف شومبيتر ، أن حالات الاضطرابات شبيهة بحالة الحرب ، من حيث اضطرابها الدولة الى أن تقوم بدورها لقيادى ، حفاظا على وحدة الأمة ، ولأما للتصدع الذى يتهدهدها ،



فالتريفة " الديمقراطية ، تصبح عاجزة عن العمل ، فى أوقات الاضرابات ، فالديمقراطيات على اختلاف أشكالها ، تعترف نفسى الواقع ، بشئ من الاجماع السياسى ، بان هناك أوضاعا من العقول فيها أن يتخلى عن القيادة للتنافسية ، وأن يستعاض عنها بالقيادة الاحتكارية " (١٣١) -

وفى هذه الظروف السياسية المؤقتة ، سواء فى تلك حالات الحرب ، وحالات الاضطرابات ، تتولى الدولة عادة مقاليد الأمور بنفسها ، فتوجه الاقتصاد ، وتوجه البحث العلمى ، كما توجه أجهزة الاعلام وغيرها ، الوجهة التى تمكنها من اجتياز هذه الظروف ، حافظة للبلاد وحدتها الوطنية ، وتماسكها القومى ، راقعة الروح المعنوية لجماعير الشعب - كذلك توجه نظام التعليم — فى ضوء مخطط قومى شامل — الوجهة التى تساعد فى تحقيق أهداف الدولة ، فتدجمل التربية العسكرية جزءا أساسيا من برامج المدرسة ، وقد توجه الكثير من جهدها نحو تخريج الأطباء أو المهندسين وهكذا ، حسب احتياجات البلاد ، والظروف الطارئة التى تمر بها -

ولذلك يرى هانز ، صعوبة الدراسة المقارنة ، فى هذه الأحوال السياسية ( غير العادية ) ، وذلك " بسبب الصعوبات المرتفعة ، بطريقة غير عادية ، على مهمات الحرب والبناء " (١٣٢) -

ويمكن أن تعتبر البلاد الأخذة فى التقدم من البلاد التى تمر بظروف سياسية مؤقتة أو طارئة ، شبيهة بتلك الظروف التى تمر بها البلاد الحاربة فعلا ، فهى بلاد فرض عليها التخلف فرما ، وهى تحاول — بعد أن تحررت من الاستعمار وصممت على بناء نفسها من جديد — أن تلحق بركب الحضارة العالمية ، فى ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد ، تحدثنا عنها عند الحديث عن العوامل التاريخية - ولذلك يرى الدارسون أن هذه البلاد " تعيش فى حالة من التطور الاقتصادى ، حتى انه من الواجب البحث عن طرق أخرى ، شبيهة بتلك التى تتبع فى فترات الطوارئ وفى أوقات الحروب ، حتى يكون من المألوف تحطيم كل المهن ، وجميع المهارت ، للوصول الى أسرع النتائج ، فى اقصر وقت ممكن ، دون المساس بالمستوى المطلوب من الكفاية " (١٣٣) ،

وان هناك اتجاهًا عامًا في البلاد ، يؤمن " بضرورة قيام الدولة بالتدخل الشامل أو التوسع النطاق " ، " من أجل اللحاق بركب التقدم ، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة " (١٩٤)، وان الكثير من " القرارات التنفيذية الدقيقة اليوم ، في المجال القلمى والفنى ، تصدرها بالفعل حكومات تلك البلاد ، الحديثة العهد بالاستقلال " (١٩٥) .

وتشرف هذه الحكومات على التعليم ، وتديره وتموله ، مع بقاء مرافق المجتمع - والفروض أن تهتم حكومات هذه البلاد بالتعليم ، بوصفه وحده القادر على أن ينقل البلاد من الواقع المؤلم الذى تعيشه ، الى مستوى الآمال التى تخلم بها ، والتقدم الذى تنشده ، غير أن أضعف الامكانيات ، وقلة الموارد ، وضخامة المسئوليات ، تجعل الكثير منها يهمل التعليم ، ويوجه الاهتمام الأكبر نحو المشروعات الأخرى ، الاقتصادية والصناعية ، التى توفر بها فرص العمل ، أمام العديد من الأيدى العاملة ، وتزيد الدخل الفردى والقومى ، مما يعطل حركة نهضة هذه البلاد ، ويعوق مسيرتها نحو المستقبل الذى تخلم به .

كما ان الكثير من حكومات هذه البلاد لا تهتم بأنواع التعليم ، التى تخدم حركة تقدمها ، كالتعليم الفنى ، الزراعى والصناعى والتجارى ، بل بأنواع التعليم النظرى ، خضوعا لضغوط شعبية تخشاهها حكومات هذه البلاد ، التى لم تستقر لوضعها السياسية بعد ، التى يهددها عدم الاستقرار السياسى ، وكثرة الاضطرابات والفتنة ، وخشية الانقلابات العسكرية فيها .

## خامسا: العوامل الدينية

من خداع النفس أن يظن الانسان ضعف سلطان الدين اليوم على النفوس ، كما يحلو للبعض أن يتصور ، بحجة أننا نعيش اليوم في عصر أوضح سماته التقدم العلمى والتكنولوجيا ، الذى يعنى ( عقلانية ) الانسان ، وعقلانيته تمنى ثقتة فى نفسه وفى عقله ، قبل ثقتة فى قوى ( غيبية ) . لقد أصبح الانسان - بفصل عقله - فى نظر البعض - هو المتحكم فى الطبيعة ، بعد ان كانت الطبيعة هى التى تتحكم فيه . ومن ثم ضعف سلطان الدين فى نفسه .

ولسنا نريد أن ندخل فى جدل حول ( عقلانية ) الانسان ، وما اذا كانت هذه العقلانية يمكن ان تؤدى الى ( تدينه ) ، أو الى ( كفره والمادة ) - فذلك قضية بعيدة عن مجال بحثنا كل البعد . ولكن الشيء الذى يمكن ان نؤكد ، هو أن الدين كان - ولا يزال - هو " المحور الأساسى الذى تدور حوله أفكار الناس ومعتقداتهم " ، و " الوجه الأكبر لهم فى تصرفاتهم وأنماط سلوكهم " ، و " المحور الأساسى الذى تدور حوله - على هذا الأساس - أيديولوجية الأفراد والجماعات " ( ١٣٦ ) . وواضح أننا لا نقصد بالدين هنا ، مجموعة المشاعر والطقوس والرسيم ، التى يأمر بها دين من الأديان ، سماويا كان أو غير سماوى ، وكفنا نقصد به ( العقيدة ) التى يؤمن بها أتباع دين معين ، و ( فلسفة ) الحياة التى يسبغونها عليها ، نتيجة لهذه العقيدة .

والدين - من هذه الزاوية - يمكن ان يكون مرادفا للإيديولوجيا ، لأن العقيدة تتضمن - فيما تتضمن - نظرة الانسان الى الحياة ، وموقفه من العلم والعمل والناس والحياة واللوت ، ومن كل من يتصل بذلك كله وما يتصل به ، من قريب أو بعيد .

ويمكن الوقوف على أثر العوامل الدينية فى الأيديولوجيا ، وبالتالى فى نظم التعليم ، من زاويتين : أولاها هى فهم الدين ، وثانيتهما هى العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة .

أما من حيث فهم الدين ، فإن الفهم يكاد أن يكون هو الدافع الأول الى التقدم أو التخلف ، الى الثورة أو الى الجمود ، سواء كان الفهم متفقاً مع جوهر الدين ، أو مختلفاً معه ، وقد كان هذا الفهم هو الدافع الأول الى التقدم والتخلف معاً ، في الاسلام وفي المسيحية .

فعندما فهم الاسلام في قرونه الأولى على أنه دين عمل واصلاح للحياة ، واستمతاع بهذه الحياة واقبال عليها ، في حدود ما احله الله ، حقق المسلمون حضارة مزدهرة في ظلمات العصور الوسطى ، كانت هي الأساس الذي قامت عليه الحضارة الانسانية المعاصرة . وعندما فهم الاسلام نفسه — في فترة الحكم العثماني للبلاد الاسلامية — على أنه دين يمسك للأخرة وحدها ، تخلف المسلمون عن ركب الحضارة الانسانية قروناً ، ولا زالوا يعانون من آثار هذا التخلف حتى اليوم . وعندما فهمت المسيحية في العصور الوسطى على انها تدفع الى الزهد في الحياة ، تخلف المسيحيون ، وعندما فهمت — بعد الاصلاح — على انها تعمل للحياة عملها لما بعد الحياة ، انطلق المسيحيون ، بعد أن تسلموا من السلمين حضارتهم ، ليصلوا بالحضارة الانسانية الى ما وصلت اليه .

فالاسلام بطبيعته ، دين دنيا ، قبل ان يكون دين آخرة ، بمعنى انه يجعل الدنيا مزرعة يزرع فيها للسلم ، ليبنى ثمار عمله في الآخرة ، وعلى ذلك فهو دين يدعو الى ( الاقبال ) على الحياة ، لا الى ( الهروب ) من هذه الحياة ؛ " هو الذي جعل لكم الارض ذلولا ، فامشوا في مناكبها ، واكلوا من رزقه ، واثابه النشور " ( ١٣٧ ) .

بل انه يعتبر الهروب من الحياة ، وعدم الاقبال عليها والتمتع بها ، كفرًا بنعمة الله ، واتباعاً لخطوات الشيطان ؛ " ياأيها الناس كلوا مما في الارض حلالاً طيباً ، ولا تتبعوا خطوات الشيطان ، انه لكم عدو مبين " ( ١٣٨ ) .

والاقبال على الحياة ، والاستمتاع بها ، لا يأتي الا من خلال العمل ، والاعتماد — في العمل — على العقل ، الذي لا يعول الاسلام الا " عليه نفس امر العقيدة ، وفي امر القنعة والتكليف " ( ١٣٩ ) ، وعلى العلم ، الذي يقوم على " ( التجربة ) و ( التفكير ) و ( القنبر

المصادق ) ، ونتيجة هذا كله أن يفتح امام العقل طريق البحث العلمى ، المجرى من كل قيد ،  
يحول دون انطلاقه " (١٤٠) -

إن هدف الاسلام الاسمى هو الآخرة ولاشك، ولكن " طريق الآخرة هو طريق الدنيا ، بلا  
اختلاف ولا انقتراف " ، و " هو طريق واحد ، أوله فى الدنيا ، وآخره فى الآخرة " ( ١٤١ ) -

وعندما فهم الاسلام على هذا النحو الصحيح فى القرون الاسلامية الاولى ، بدلت الحركة  
العلمية فى عهد الرسول ذاته ، وحدد مسارها ( حاجة ) المسلمين ، فتطور العلم الاسلامى ، من  
مجرد ( تعلم ) للدين ، فى عهد المعلم الأعظم صلى الله عليه وسلم ، الى علم ( دينى ) بعد  
وفاة الرسول الكريم ، " نواته القرن والحديث ، فكل مسائل العلم تقريبا تدور حول هذه  
النواة ، منهما يستنبط الفقه ، ولاجلهما يروى الشعر ، وبسببهما تبحث مسائل  
النحو " (١٤٢) - ثم الى علم ( دينى ذنبوى ) فى العصر الاموى ، وعندما اتسعت الفتوحات ،  
واحتل المسلمون بالثقافات والمضاربات الأجنبية ، وصارت ( الحاجة ) تستدعى هذا العلم  
الواسع ، فظهرت ثلاث حركات علمية : حركة دينية تعنى بالبحث فى شئون الدين والعقيدة ،  
وحركة تاريخية قصصية ، وحركة فلسفية ، فى المنطق والطب والكيمياء وما تكونت حولها  
العلوم فيما بعد " (١٤٣) -

ثم كانت ( الحركة الفلسفية ) هى التى اتسعت اتساعا كبيرا فى العصر العباسى ، فوجهت  
العلم الاسلامى فى هذا العصر ، عندما استقرت احوال المسلمين ، واتسعت امبراطوريتهم ، وزاد  
احتكاكهم بالمضاربات الأجنبية ، خاصة الفارسية واليونانية والهندية ، فترجموها الى اللغة  
العربية ، واقاموا عليها صرح الحضارة العربية الاسلامية الشامخ -

وانعكس هذا الفهم للإسلام على هذا النحو ، على الايديولوجيا الإسلامية ، كما سبق ، ثم  
عاد فانعكس على مؤسسات التعليم ، فبدأت تلك المؤسسات ( بالمسجد ) ، فكان مسجد  
الرسول أول مدرسة فى الإسلام ، ثم صارت المدرسة بالمسجد تستدعى دراسة سابقة ، تهتد  
لها ، فكان ( الكتاب ) ، الذى رافق " التعليم الاسلامى فى جميع أحواله " (١٤٤) ، ثم تعمدت

هذه الدراسة في المسجد بتتعد حضارة المجتمع الاسلامي ، فصارت " العلوم ، فضلا عن الطب ، تدرس كثيرا في المساجد ، وصار بكل مسجد كبير مكتبة ضخمة ، لا تحصى على العلوم الدينية فحسب ، بل بها مؤلفات فلسفية وعلمية أيضا " (١٤٥) .

غير أن الدراسة كانت حتى القرن الخامس الهجري حرة ، فلم تكن هناك مراحل معينة للتعليم ، ولا منهج خاص يسير عليه المتعلمون ، ولا نظام خاص يسير عليه التعليم ، ولا درجات علمية يحصل عليها المتعلمون - فلما كان القرن الخامس الهجري ، كانت الأمور قد تطورت ففى للمجتمع الاسلامي ، بحيث صار ( نظام التعليم ) ، القريب الشبه بنظم التعليم الحالية ، ضرورة اجتماعية ، وبدأ ذلك النظام بالفعل بإنشاء الوزير السلجوقي ( نظام الملك ) عدة مدارس ، كان أشهرها " المدرسة النظامية ببغداد ، التى أسسها عام ١٠٦٥ " (١٤٦) .

وانتقل نظام ( المدرسة ) من العراق الى الشام ، ومنه انتقل الى مصر ، على يد صلاح الدين الأيوبي . وبدأت الحكومة منذ ذلك الوقت ، تشترك لشتراكا فعليا في تأسيس المدارس " فاصبحت المدرسة منظمة رسمية من منظمات الدولة ، يتخرج فيها عمال الدولة ، وموظفوها " (١٤٧) .

وإذى إنشاء نظام ( المدرسة ) ، ولشترك الحكومات في تأسيسها ، واعتمادها عليها في الحصول على عمالها وموظفيها - إذى ذلك الى ( ثورة ) في ( نظام التعليم ) الاسلامي ، أدت الى " تغيير شامل في نظم التعليم ، التى كانت متبعة في حلقات الجولع . أصبحت الدراسة فيها دراسة رسمية ، تسير وفق لوائح وقوانين ، شبيهة بتلك التى نعرفها اليوم ، أخذت بالتنظيم كل شيء فيها " (١٤٨) .

ولا يعنى إنشاء ( المدرسة ) ، انفصال التعليم عن المسجد - المدرسة الاولى في الاسلام ، بل ظل التعليم متصلا بالمسجد ، غير أنه بينما كان ( المسجد ) هو ( الأصل ) ، الذى يتبعه المدرسة ، صارت ( المدرسة ) هي ( الأصل ) ، الذى يتبعه المسجد ، ولذلك يلاحظ جب

وكرامرز أنه " كان طبيعيا أن تسمى المدرسة أحيانا مسجدا " ( ١٤٩ )

وعندما سيطر الأتراك علي البلاد العربية والإسلامية في القرن السادس عشر الميلاد ، فرضوا علي العرب والمسلمين الفقر والجهل ، وساموهم كل ألوان القلم ، بحيث صارت الحياة ثقيلة علي النفس ، مما سهل التحول الأيديولوجي في النفوس ، من الاقبال علي الحياة ، الي الزهد فيها ، ومن العمل والعلم ، الي التكاسل والترخي ، مما انعكس علي نظام التعليم الاسلامي ، الذي صار يعمل للاخرة ، ويزهد في الدنيا ، فضاقت مناهج التعليم ، ولم تعد تتسع الا لعلوم اللغة والدين وحدهما .

وكان التعليم في العصر العثماني ينقسم الي مرحلتين ، هما : " المرحلة الابتدائية ، وحفظ القرآن " ، " والمرحلة العالية ، وتتم في الأزهر ، أو في غيره من المساجد الجامعة في الأقاليم ، " وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا علي علوم الوسائل ، وهي اللغة والحساب والمنطق ، وعلوم المقاصد ، وهي علوم الدين ، كالحديث والتفسير والفقه . وكانت الرياضيات والعلوم الطبيعية وفلسفية قد اختفت من نظام التعليم منذ القرن السادس عشر ، أي منذ سيطر الأتراك علي البلاد " ( ١٥٠ ) .

وصار هذا المنهج ( الضيق ) ، البعيد عن ( العلوم الحديثة ) ، والذي يقوم علي تقديس التراث ، وعدم التفكير حتي في مجرد تطويره وتغييره ليلائم روح العصر - صار يبدو كما لو كان شيئا ( مقدسا ) ، نص عليه الدين ذاته لذا صريحا ، بحيث يصير السامع به خروجا علي الدين ، حتي أنه عندما تحطمت تلك ( الجدران ) من العزلة ، التي فرضها العثمانيون علي البلاد العربية والإسلامية ، علي أصوات مدافع الغرب ، الذي أخذ علوم العرب والمسلمين وطورها تطويرا كبيرا ، طوال القرون الثلاثة التي سيطر فيها الأتراك علي العالم العربي ، ليعود بها في القرن لتاسع عشر الي نفس البلاد العربية والإسلامية ، في صورة أسلحة وذخائر ، يستولي بها عليها ، في عصر توسعه الاستعماري الكبير - اضطرت الحكومة المصرية الي تعليم العلوم الحديثة ، لمواجهة هذا ( القزو الأوربي ) ، ولكنها " تخشى من الرأي العام في تعليم الرياضة

والطبيعة ، فتمستفتي شيخ الجامع الأزهر ، الشيخ الانبائي : ( هل يجوز تعليم المسلمين العلوم الرياضية ، كالمهندسة والمساح والهيئة والطبيعية وتركيب الجزئيات ، العبر عنه بالكيمياء - وغيرها من سائر المعارف ؟ ) ، " فيجيب الشيخ " في حذر : ( ان ذلك يجوز ، مع بيان النفع من تعليمها ) " ( ١٥١ ) .

وهذا التناقض في فهم ( الدين الاسلامي ) ، في القرون الاسلامية الاولى ، وفي العصر العثماني ، وانعكاسه على الايديولوجيا الاسلامية في العصرين ، وعلي نظامي التعليم فيهما ، لم ولن يكون قاصرا علي الاسلام وحده ، بل كان - وسيكون - في فهم اي دين من الاديان . ولعل أبرز الأمثلة عليه ما حدث في المسيحية ، فقد كان هناك تناقض في فهم ( الدين المسيحي ) ، في العصور الوسطى ، وفي العصر الحديث ، انعكس علي الايديولوجيا المسيحية في العصرين ، وعلي نظامي التعليم فيهما .

والخلاف بين الاسلام والمسيحية هنا خلاف في ( التوقيت ) وحده .

ففي الوقت الذي كان لدين الاسلامي يفهم فيه ، علي أنه دين حياة ، ودين عمل وسعي وعلم ، كان الدين المسيحي يفهم - في العصور الوسطى - علي أنه دين زهد وبعد الحياة ، كان لهذا الفهم أثره علي الايديولوجيا المسيحية ، فعاث المسيحيون الحياة منصرفين عن الدنيا زاهدين فيها .

لقد فرضت الكنيسة علي العقول في هذه العصور الوسطى - علي حد تعبير هــسـون - " حاجزا كئيفا بين عقل الإنسان ، والعالم الخارجي المحيط به " ، وكانت السلطة والكنيسة والتقاليد تحول بين الناس وبين حقائق الحياة " ( ١٥٢ ) ، حيث كانت الكنيسة تعتمد علي توجيه الناس نحو الحياة الروحية ، او الحياة الباطنية ( ١٥٣ ) ، وكان رجالها ينظرون الي " العلوم الدنيوية علي انها تعلى العقل الانساني بطريقة غير صحيحة علي الايمان المسيحي " ، ولذلك " رفض آباء الكنيسة تعليم الألعاب الرياضية والموسيقى والبلاغة والفلسفة الدنيوية " ، و " انكروا قيمة التربية كاعداد للحياة العملية " ، و " حصروا الملل الاعلى للتربية الرومانية ، حتى ضاق ولم



يشمل الا الدراسات الدينية والفنون المرة " (١٥٤) .

ويلاحظ تيرنر ، أن العلم كان سلفيا متخلفا ، وأن العلم كل العلم ، هو ماكان يراه رجال الدين وحدهم ، وأن مثل هذا العلم الذى كان يجيزه رجال الدين ، كان منزما تماما عن النقد (١٥٥) .

وكان هناك لرهاب يتعرض له كل (متمرد) على ذلك العلم ، لعل اكثره شهرة ، ذلك الازهاب الذى تعرض له العالم الفلكسى البولندى ، (كوبرنيكس ) ، وعالم الفيزياء المشهور ( جاليليو ) . أما جاليليو ، فقد توصل الى قوانين الحركة ، أصل جميع الاكتشافات الحديثة ، كما توصل الى حقائق هامة عن الطاقة والكون ، ولكنه عندما نشر نتائج أبحاثه ودراساته ، " أودع السجن ، فقد اتهمته الكنيسة بأن ما قاله كان خارجا عن الدين " (١٥٦) . وكان ذلك هو الذى جعل كوبرنيكس يخفى اكتشافه الذى توصل فيه الى " الشمس هي مركز النظام الشمسى " ، " سرا فى كتابه ( فى ثورة الأجسام السماوية ) ، حتى قبيل وفاته سنة ١٥٤٣ " (١٥٧) .

وكان هذا الازهاب الفكري الذى تفرضه الكنيسة ورجالها ، على أبناء أوروبا فى العصور الوسطى ، يؤدى الى دعم الانصراف عن الدنيا ، والزهد فيها ، كما كان ينعكس على نظام التربية والحركة العلمية كلها ، فقد كان " العلم هو بعض ( الدين ) (١٥٨) ، و" كانت المدارس تفتح فى الأديرة أو الكنائس أو الكاتدرائيات " (١٥٩) .

ولم يتحرر الأوروبيون من سلطان الكنيسة ، الا بعد اتصالهم بالمسلمين ، المتقدمين فى ذلك الوقت ، عن طريق ( معابر الحضارة ) العربية الى الغرب ، وكان أشهر هذه المعابر ، الأندلس وصقلية والتواصل لتجارية والاتصال عن طريق الحروب الصليبية ، وغيرها ، حيث بدأت موجة من السخط على لرهاب الكنيسة وظلم الحكام ، وبدأ تطلع الى التحرر من هذا الكابوس اللخيف ، تمثل أول الأمر فى (قرود) على (علم) الكنيسة ، ظهر فى موجة الامداد التى سادت أوروبا فى القرن الثانى عشر ، واتى دفعت برجال الكنيسة ، الى ما لشتهر بحركة (منطقة )

الدين ، أى إخضاعه لأحكام النطق ، جذبا للمقبول ، وتمكيننا من السيطرة على القلوب مرة ثانية .

وأدى ذلك ( لتمرّد ) على علم الكنيسة الى (تمرد) على الكنيسة ذاتها ، أو (ثورات) عليها بتعمير أصبح ، كان ما كتب لها الدجاج من بيتها هسى ثورة مارتين لوتر سنة ١٥١٥ ، التى انتزع بها ( الخلاص ) ، الذى كانت الكنيسة تحتكره ، ليضعه فى أيدي الناس جميعا ، وليحرر العلاقة بين الناس وخالقهم من ( وسطة ) رجل الدين .

وأما من حيث العلاقة بين الهيئات الدينية والدولة ، فإن الدكتور فاضل الجمالى يلخص " العلاقات القائمة بين الدين والدولة فى العصر الماض " ، على الوجه التالى :

" ( أ ) دولة لا تعترف بالاديان ، بل تكافحها ، وتعتبرها ( آثيون الشعوب ) " .

" ( ب ) دولة لا تدخل لها بالدين " .

" ( ج ) دولة تدين بدين أكثرية السكان ، وترعى الشؤون الروحية ، الى جانب الشؤون الزمنية لسكانها ، على اختلاف أديانهم ومذاهبهم ، مع ضمان الحرية الدينية " ( ١٦٠ ) .

لقد انتهى الصراع الطويل ، الذى دار بين الدولة والكنيسة فى أوروبا طوال ثلاثة قرون ، منذ تنجرت ثورة الإصلاح ، وحتى مطلع القرن العشرين ، الى أن انقسمت بلاد أوروبا فى موقفها من الكنيسة ، ومن حركة الإصلاح الدينى ، وبالتالي فى فهمها للدين السيسى ، الى نوعين من البلاد ، هما : البلاد التى انتصر فيها الفهم القديم للدين ، والبلاد التى ساد فيها الحديث من التفكير الدينى .

سـ ويلخص لنا هانز هذا ( للوقف المسكوى ) ، أن صح التعبير بقوله : أن حركة من حركات الإصلاح لم تتحد الكنيسة فى أسبانيا والبرتغال وإيطاليا ، بينما قاد الحزب الكاثوليكي فى فرنسا وجنوب ألمانيا وبلندا عدة حروب ، ضد الحزب البروتستنتى القوى ، ثم عادت اليه

سيادته الرسمية بعد كفاح مرير، أما شمال أوروبا وبريطانيا - باستثناء إيرلندا، فقد فقدت الى الابد (١٦١) .

وقد رأينا فى الفصل الاول ، عند حديثنا عن ألمانيا ، كيف أدت حركة الإصلاح الدينى التى تنجرت فيها ، الى تغير نظرة الناس نحو أنفسهم ، ونحو عالمهم الذى يعيشون فيه ، وكيف انعكس ذلك كله على التربية ، فكانت نظم التعليم الحديثة تسبق بها ، ومنها انتقلت الى البلاد الأوربية الأخرى . وفى ألمانيا ، التى اجتضت ثورة الإصلاح وزعتها ، " دعا لوتر بلديات المدن الألمانية الى فتح المدارس ، وحض الآباء على إرسال أولادهم اليها ، كما حمل أحد أتباعه المشاهير، المدعو ميلانكتون ، أمير ساكسونية ، على إصدار أمر سنة ١٥٢٨ ، بتأسيس المدارس فى كل قرية ومدينة . وكان ذلك بدء انتشار المدارس فى المدن والقرى ، لا فى ألمانيا وحدها ، ولكن فى كل البلاد التى انتشرت البروتستانتية فيها ، فى شمال أوروبا والجزر البريطانية والولايات المتحدة الأمريكية " (١٦٢) .

وفى هذه البلاد ، التى أخذت بالإصلاح الدينى ، وساد فيها الفهم الدينى الحديث ، وبدأت ( المفاهيم ) الدينية المسيحية ، تتغير فى طريق ينفق وراءه مارتن لوتر ، ويؤمن ( بالإنسان ) ، من حيث هو انسان - لم تضطر الدولة الى أن تصطدم بالكنيسة كما حدث فى البلاد التى ظلت الكنيسة فيها متمسكة بفهمها الدينى القديم ، ولما كانت متعاونة معها فى التطور والنهوض .

فى إنجلترا مثلا ، تطورت الحياة عموما ، فى نهاية العصور الوسطى ، فى طريق الديوقراطية ، وخلق النظم الاجتماعية الصالحة ، التى سببت الطمأنينة لكل من الحاكمين والمحكومين على السواء ، وذلك بسبب ظروف إنجلترا الجغرافية والسياسية والاجتماعية (١٦٣) ، وكانت الكنيسة الانجليزية جزءا من هذه الحياة التى تطورت ، فكانت فى نهاية العصور الوسطى أقرب الى روح الإصلاح ، ولذلك يلاحظ الدارسون أنه ربما كانت إنجلترا ، هى البلد الذى أثمرت فيه مبادئ الإصلاح أكثر (١٦٤) .

وكانت الكنيسة الانجليزىة هى التى تشرف على التعليم الدينى قبل الاصلاح ، شأنها فى ذلك شأن كل الكنائس الأوروبية، غير أنها - بسبب ظروف إنجلترا الخاصة - لم تكن تستبد به استبداد غيرها من الكنائس الأوربية ، بل كانت تشاركها فى ذلك النقابات والهيئات والجمعيات الخيرية وغيرها .

وعندما قامت محاولة لتأسيس نظام تعليم انجليزى قومى ، فى أوائل القرن التاسع عشر ، أسست ( الجمعية القومية لنشر الدين بما يتفق ومبادئ الكنيسة الانجليزىة ) سنة ١٨١١ . وبنيت الجمعية حوالى ثلاثة الاف مدرسة ، وبدأ البرلمان فى سنة ١٨٣٢ فى تقديم منح متواضعة لها .

وقد بلغ من نشاط الكنيسة الانجليزىة فى هذا المجال ، أنه عندما صدر أول قانون تعليمى قومى سنة ١٨٧٠ ، وهو قانون فورستر Forester كانت ٦,٩٥٤ مدرسة ، من مجموع المدارس الوجودية حينئذ ، وعددها ٨,٩١١ مدرسة - كانت تابعة للكنيسة (١٦٥) .

ولم تتدخل الدولة فى إنجلترا فى شئون التعليم ، الا عندما لمست عجز الكنيسة ، عن توفير المدارس الأولية ، اللازمة لتعليم أبناء الشعب ، وكان تدخلها تدخل ( عون ومساعدة ) للكنيسة لا تدخل (استئثار) بشئون التعليم كونها ، وكان أول قانون تعليمى أصدرته الدولة هو قانون فورستر Forester Act سنة ١٨٧٠ ، الذى أنشأ سلطات محلية للإشراف على التعليم ، وبذلك صارت هناك - بموجبه - هيئات ثلاثة تساهم فى إدارة التعليم ، وهى الدولة ، والسلطات المحلية، والهيئات الطائفية .

وتتالى صدور قوانين التعليم الانجليزى ، تدعم هذا التنوع فى نظام التعليم ، وذلك التعاون بين الهيئات الثلاثة فى ادارة التعليم وتويله ، وكان آخر هذه القوانين هو قانون بترل But-ler Act سنة ١٩٤٤ ، الذى يسير عليه نظام التعليم الانجليزى حتى اليوم .

أما البلاد التي كسبت فيها الكنيسة الكاثوليكية الجولة ، فقد ظلت النظرة الدينية التقليدية ، والفهم الديني القديم ، هما السائدان ، ظل استبداد الكنيسة بشئون التعليم هو السائد والمسيطر ، بما دعا الدولة إلى إنشاء نظام تعليمي خاص بها ، مستقل تماما عن نظام التعليم التابع للكنيسة ، وبما أدى إلى وجود ( الأزواج التعليمي ) ، أو ( الثنائية التعليمية ) .

ففي فرنسا مثلا ، يبدأ ( الأزواج التعليمي ) مع الثورة الفرنسية ، فقد كان كتاب الثورة ينادون - فيما ينادون - بنزع الاشراف على التعليم الفرنسي من يد الكنيسة ، التي كانوا يملنون الثورة عليها ثورتهم على الاقطاع والملكية والظلم والاستبداد والفساد .

وكان نابليون - عندما قفز إلى السلطة - يؤمن - كغيره من الثوار الفرنسيين ، السابقين عليه والمعاصرين له - بضرورة السيطرة على التعليم ، وكان يرى أنه " ربما كانت مسألة التعليم أهم المسائل السياسية ، لأنه لن تكون هناك دولة ذات استقرار متين ، ما لم يكن لديها هيئة تدريس ، تعلم التلاميذ مبادئ مقررّة واضحة ، يشبون عليها ، وأنه إذا لم تعلم الطفل منذ حداثة ، أن يكون جمهوريا أو ملكيا ، كاثوليكيا أو ذا مذهب حر ، فلن تكون الدولة ممثلة للشعب ، وإنما ستكون نظاما قائما على قواعد واضحة ، معرضا للفلاقل والاضطرابات باستمرار " ( ١٦٦ ) .

ولذلك أصدر نابليون - أول تولية السلطة سنة ١٨٠٦ - قرارا بإنشاء ( الجامعة الامبراطورية ) Imperial University ، كسلطة مركزية تشرف على التعليم الثانوي والعالي وقتئذ - ثم امتد اشرافها فيما بعد إلى التعليم الابتدائي أيضا - وفي سنة ١٨٠٨ - أصدر اصدار مرسومه الشهير بتحريم إنشاء أية مدرسة أو معهد تعليمي ، خارج ( الجامعة الامبراطورية ) .

ورغم ذلك ، لم يستطع نابليون أن يحس المدارس الكاثوليكية ، التابعة للكنيسة ، أو يخضعها لمرسوم سنة ١٨٠٨ ، فقد كان يريد تأييد الفلاحين له ولحكمه ، وكان معظم هؤلاء الفلاحين كاثوليك ، ولذلك لم يستطع تحدي الكنيسة الكاثوليكية .

وكان نابليون - فى تنظيمه للتعليم المدنى ، الذى أنشأه تابعا ( للجامعة الامبراطورية ) - يقد تقليدا تاما نظام التعليم الكاثولىكى ، حتى صار هناك - منذ الثورة الفرنسية - \* نظامان فرنسيان للتعليم : أحدهما تشرف عليه الدولة ، وهو مستقل تماما عن الكنيسة ، والآخر تشرف عليه الكنيسة ، وهو مستقل تماما عن الدولة . وكلا النظامين يسير على النظام المركزى الدقيق ، وله بناء مشابه للآخر ، وهو يتبع نفس الوسائل ويمكن أن يقال ، أن كلا منهما فرنسى " (١٦٧) .

وكانت وجهة نظر نابليون فى هذا ( الازواج التعليمى ) ، أو تلك ( الثنائية التعليمية ) ، التى لجأ اليها ، هى أنه أراد أن يوجد - من خلال التعليم المدنى - مواطنين ، يدينون للمجتمع بالولاء ، يخلق بينهم " تعاوننا ، لا على نظام الجيزويت ، الذين يستمدون سيادتهم من روما ، بل الجيزويت ، الذين ينحصر طموحهم فى أن يكونوا ثائمين ، يساهمون فى سعادة للمجتمع ورفاهية " (١٦٨) .

ولعلنا نذكر أن هذا الموقف الذى وقفه نابليون ، هو نفس الموقف الذى وقفه محمد على فى مصر بعد ذلك بستوات ، عندما قفز الى السلطة ، وفشل فى إصلاح نظام التعليم القديم بالازهر كما رأينا من قبل ، عند الحديث عن التعليم المصرى فى العصر العثمانى ، وكما سترى فيما بعد عند الحديث عن ( نظام التعليم فى مصر ) .

وهذا الذى حدث فى إنجلترا وفرنسا ، مختلف تماما عما حدث فى البلاد الشيوعية ، التى تمكنت الدولة فيها من السيطرة على التعليم ، والاستبداد به ، وجندت كل أجهزة الدولة لمحو أثر الدين بمختلف أنواعه ، لتغرس فى النفوس - بدله - النظرة المادية - الاحادية - العلمية - نحو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، التى تتفق والماركسية - اللينينية ، التى تنظر الى الدين على أنه ( مخدر للشعوب ) ، تستعين به ( البورجوازية ) فى ظلمها للكاكحين ، وجنى ثمار كدهم وتمبهم .

ولذلك تقوم نظم التعليم فى هذه البلاد ، على غرس الاتجاه ضد الدين ، وتنمية النظرة المادية فى النفوس ، دون تنوع فى ذلك أو مرونة ، كما سترى عند الحديث عن ( الايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ) .

## سادسا: العوامل العنصرية (١٦٩)

والمشكلة العنصرية أو الجنسية مشكلة قديمة ، وهي تبدأ منذ بدلت الحرب بين بنى آدم ، فقد كان النصر في الحرب ، يعطى النصر الحق في سلب المهزوم كل شيء ، من مال ومناخ وحرية ونفس . وقد دفعت كثرة المروب ، وما تمخضت عنه من انتصارات ومزالم ، وما نتج عن النصر والهزيمة من سبي وأسر ، الى زيادة عدد (العبيد) في المجتمعات القديمة .

وبجانب المروب ، كانت هناك وسائل أخرى ، لمصادرة حرية الانسان ، كخطف الاطفال ، والفقر وما الى ذلك ، ولكنها كانت وسائل محدودة ، اذ ظلت ( الحرب ) هي الوسيلة الأساسية للحصول على ( العبيد ) ، والاتجار فيهم ، وهي البرر لاستمرار نظام ( العبيد ) كله ، كجزء من النظم القبلية ، والنظم القديمة .

وكان ( العبيد ) في القديم ، محرومين من شتى الحقوق ، التي يتمتع بها ( الاحرار ) ، فقد كان الاحرار ، هم الذين يملكون ، ويشاركون في الحياة العامة ، ويوجهون هذه الحياة ، بينما كان العبيد لا يملكون شيئا ، بل كانوا لا يملكون حتى انفسهم ، وكانت رسالتهم في الحياة هي أن يعملوا ، ليكسب مالكوهم من ( الاحرار ) ، وليتفرغ هؤلاء ( السادة ) الاحرار لما يحبون أن ينفروا له من مهام خاصة أو عامة .

وفي المجتمع الاثيني القديم ، كان المسر " يتحرر من السواجيات الاقتصادية " ، و " يستخدم العبيد وغيرهم من الناس ، ليعنوا بشئون المدينة ، بما في ذلك ، أن أستطاع ، العناية بأعماله . وهذا التحرر وحده هو الذى يترك له الوقت الكافى للقيام بأعباء الحكم والحرب والأدب والفلسفة " (١٧٠) .

فقد خلق ( العبد ) فى هذا المجتمع ليعمل ويكد ، بينما خلق ( الحر ) لخلق فى سماء الخيال .

والغريب أن قلاطون في تقسيمه الشهير للمجتمع المثالي Utopia ، الذى حدد معالمه فى كتابيه ( الجمهورية ) و ( القوانين ) ، وذلك بعد هزيمة أثينا على يد أسبرطة - لم يتحدث إلا عن ( الأحرار ) وحدهم ، حيث قسمهم الى ( فئات ) ، تقوم كل فئة منها بالعمل الذى يتفق وما خلقت له ، ففئة تقوم بالحكم ، وهم الفلاسفة ، وفئة تقوم بالحرب وفئة تقوم بالزراعة ، وما إلى ذلك ، أما ( الصيد ) فلم يرد ذكرهم على لسانه ، وكأنه ينظر إليهم على أنهم من غير البشر . وأكثر من ذلك أنه يرى أن أكبر ما يهدد للمجتمع ، هو أن تفكر طائفة من طوائفه هذه فى التطلع إلى طبقة ، غير الطبقة التى ولدت فيها ، وخلقت لها - ومعنى ذلك أنه يفلق كل أبواب الطموح فى وجه هؤلاء الصياد ، مهما بلغت إمكانياتهم وقدراتهم ، فقد خلقوا عبيدا ، ليظلوا هم وأولادهم عبيدا ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها .

والمشكلة الهندسية أو المنصيرية ، التى كانت تقوم على النظرة إلى بعض أبناء المجتمع القديم على أنهم محرومون من كل حق بشرى ، ويلقى عليهم مهام خاصة ، تتفق مع هذه النظرة ، وتؤذى بهم إلى معاملة خاصة ، من الأحرار ، كالأفراد وكمجتمع - معاملة لا تليق بكرامة الإنسان - لا زالت إلى اليوم موجودة بصورة أو باخرى فى عصرنا الحاضر ، (عصر الإنسان)، الذى حرمت فيه تجارة الرقيق ، والذى يعيش فيه الناس جميعا أخوة ، متساوين فى الحقوق والواجبات ، حتى عندما يقع أحدهم أسير حرب فى يد عدوه - أنها موجودة فى بعض المجتمعات المعاصرة ، ولكن بغير الصور القديمة ، التى يباعون فيها ويشترون ، بل بصورة ( عمرية ) ، تتفق مع القرن العشرين ، ومع الأيديولوجيا السائدة فى ( البلاد المتقدمة ) ، التى توجد بها هذه الظاهرة ، كالولايات المتحدة ، وإسرائيل ، وجنوب أفريقيا .

وقد وجدت هذه المشكلة على نحو آخر ، فى المجتمعات العسكرية التى ظهرت فى القرن العشرين ، ولكن ظهورها لم يستمر طويلا ، لأنها أدت إلى قيام الحرب العالمية الثانية ، التى أدت إلى اندحار الحكومات العسكرية التى أظهرتها ، وباندحارها وئدت هذه للمشكلة معها ، كما حدث فى ألمانيا النازية ، وإيطاليا الفاشية ، فى ثلاثينات هذا القرن .



والمشكلة الجنسية أو العنصرية فى الولايات المتحدة ، تبدو لبعض الدارسين ، نتيجة لتمكيتها من نفوس غالبية الأمريكيين ، " غريزة فطرية " ( ١٧٨ ) ، إلا أنها ليست غريزة فطرية ، كما أنها ليست مشكلة لون أو جنس ، أو تخلف عقلى أو اجتماعى ، ولما يقلب عليها أن تكون مشكلة ( نفسية اجتماعية ) ، تعود إلى أوائل القرن السابع عشر ، حيث بدأت هجرة ( الرجل الأبيض ) إلى ( الأرض الجديدة ) بعد اكتشافها ، حاملا معه تقدمه الفكرى والحضارى والتكنولوجى ، يريد به نهب الأرض ومن عليها . وتدور الحرب بين هؤلاء المهاجرين أو المستوطنين أو للمستعمرين الأقوياء الطامحين الطامعين ، وبين أولئك المعتدى عليهم البائسين من ( أصحاب الأرض ) ، الفيوريين على أرضهم وشرفهم ، وتنتهى الحرب الطويلة المريرة بانتصار الرجل الأبيض ، الطامع المعتدى واندحار أصحاب الأرض والحق .

وأغلب الظن أن المشكلة الجنسية أو العنصرية بدأت فى الولايات المتحدة من حيث انتهت الحرب ، وغلب أصحاب الأرض على أمرهم ، وثبتت أقدام المستعمرين فى ( الأرض الجديدة ) حيث تناهت السنين لتحمل كل منها موجات هجرة جديدة ، تضيف إلى قوة الفاصين قوة ، وتزيدهم غرورا على غرورهم الأول ، الذى زرعه فى نفوسهم نصرهم الأول ولتضيف إلى ياس أصحاب الأرض الحقيقين ياسا ، يزيدهم تمزقا وتخطما ، وانطواء على النفس ، وأسى وحسرة ، ويقتل - بالإضافة إلى الحملات المنظمة لآبادتهم - من عددهم ، حتى صاروا فى ( وطنهم ) قلة يائسة - ممزقة محطمة .

والدليل على أن المشكلة الجنسية أو العنصرية فى الولايات المتحدة مشكلة ( نفسية اجتماعية ) ، تعود إلى تلك الأيام الأولى للهجرة إلى ( الأرض الجديدة ) ، وليست مشكلة جنسية أو عنصرية بمنأى ( البيولوجى ) ، مايرك هانز Hans من أن كثيرا من الزارعين البيض كانت لهم علاقات غير شرعية ، بحظيات من العبيد ، وأن بعض هؤلاء الزارعين ، قد اعترفوا بأبنائهم الذين أثمرتهم هذه العلاقات غير الشرعية ، ونتيجة لذلك وجدت جموع كثيرة من السود المتعلمين والاعتياء ، وأن عدد هؤلاء السود قد زاد نتيجة للحرب الأهلية ، حيث زادت هذه العلاقات غير الشرعية بين الجنود ورجال البحرية وغيرهم ، وبين بنات السود ،

وأن هؤلاء السود أصبحوا يهرور الأيام بيضا . ولذلك فهو يرى أن " العديد من الأمريكيين البيض ، يجرى في عروقهم الدم الزنجي ، دون أن نعلم ذلك ، وأنه في مثل هذه الظروف ، يبدو الحديث عن الأمريكيين ( السود ) ، منفصلا عن الأمريكيين (البيض) أمرا مضحكا " (١٧٢) .

وقد كانت التفرقة العنصرية أمرا يقره القانون الأمريكي حتى سنة ١٨٩٧ ، حيث " أصدرت المحكمة العليا بالولايات المتحدة قرارا يقضى بمشروعية ممارسة بعض الولايات للتفرقة العنصرية ، على أساس المساواة . ولكن المحكمة غيرت قرارها السابق سنة ١٩٥٤ وسنة ١٩٥٥ ، وأعلنت أن التفرقة لا تتفق مع تكافؤ الفرص بطبيعتها .

ومنذ سنة ١٩٥٥ ، تقدم مبدأ عدم التفرقة بسرعة في خمس ولايات ، وفي مقاطعة كولومبيا . وفي ولايات أخرى ، لم يحدث أي تغيير ، وفي فريق ثالث من الولايات حدثت تغييرات بسيطة " (١٧٣) .

ورغم ذلك لا يزال المواطنون الأمريكيون البيض ، يتمتعون بالامتيازات والحقوق ، التي يحرم منها بقية المواطنين غير البيض ، سواء في ذلك المواطنين غير السود ، والهنود الحمر ، خاصة في الولايات الجنوبية .

وقد حاولت الحكومة الفيدرالية القضاء على ظاهرة ( التفرقة العنصرية ) غير العنصرية هذه ، مع مطلع القرن العشرين ، ولكن الأمر ، لم يتمد إصدار القرارات والتوصيات ، الا قليلا ، حتى أن قرار المحكمة العليا سنة ١٩٥٥ ، لم ينفذ حتى الآن في بعض الولايات ، وذلك لان المشكلة لا تحل بالقرارات والتوصيات ، وإنما بالدراسة العلمية العميقة ، التي يبدو أن المسؤولين الأمريكيين لا يحسون بالحاجة ملحة إليها ، ولذلك يعيش هؤلاء المواطنون حتى اليوم ، في أحوال اقتصادية وصحية سيئة ، وبالإضافة إلى أوضاعهم الاجتماعية السيئة أيضا .

وتعكس هذه التفرقة العنصرية في الولايات المتحدة علي تعليم غير البيض المكاسا واضحا

ففي النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، حيث كانت التفرقة العنصرية علي لشدها ، يحميها القانون الأمريكي نفسه ، كان تعليم غير البيض مهملا للغاية ، لان الاتجاه السائد حتي ذلك الوقت ، كان هو ابادتهم والقضاء عليهم ، لا تعليمهم ، فقد قرر مدير مكتب التعليم في الولايات المتحدة سنة ١٨٧٠ ، أنه " حتي ذلك الوقت ، أنفق ٨٠,٠٠٠,٠٠٠ دولار لتعليم الهنود ، بينما أنفق ما لا يقل عن ٥٠٠,٠٠٠,٠٠٠ دولار لقتلهم " (١٧٤) ، والامر بالنسبة للسود لا يختلف عنه كثيرا بالنسبة للهنود المحمر بطبيعة الحال .

ومع مطلع القرن العشرين ، بدأت حدة التفرقة العنصرية تخف قليلا ، ولكن الامر يختلف من ولاية الي ولاية ، اذ كان الرأي القالب في معظم الولايات هو ( المساوة ، ولكن التفرقة ) ( ١٧٥ ) أي المساوة في فرص التعليم ، مع التفرقة بين التعلمين ، ولكن تلك المساوة لا يمكن ان تتحقق في ظل التفرقة بطبيعة الحال .

ويصدر قرار المحكمة العليا في ١٧ مايو ١٩٥٤ ، بدأت الحكومة الفيدرالية تتدخل لتحقيق ( الدمج ) بين البيض وغير البيض ، لدرجة أن الرئيس الأمريكي الراحل ( جون كينيدي ) اضطر سنة ١٩٦٠ الي ادخال طالب أسود احدي الجامعات ، حرسه دبابات الجيش وخميه ، ولكن مثل هذا التصرف لا يمكن أن يحل المشكلة ، ولذلك يري ولز wells أن " مستقبل عدم التفرقة في المدارس العامة لا زال غير معروف ، ولكن الانسان يستطيع أن يتنبا علي الأقل ، بأن حركة عدم التفرقة التامة لن يمكن القضاء عليها بسهولة " ( ١٧٦ ) . كما يشير كلفت Clift الي أن المشكلة لا يمكن أن تحل بادخال طالب أسود أو ملون المدرسة ، حرسه قوات الجيش ، كما حدث أيام الرئيس الراحل كينيدي ، إنما الايام وحدها كفيلة بحلها ، علي أن تتخذ الحكومة الفيدرالية خطوات ايجابية ، يلخصها في " تحمل الحكومة الفيدرالية المسؤولية القانونية والخلقية لدمج المدارس " ، و " تحملها مسؤولية مساعدة الولايات والمجتمعات المحلية بنفيا وماليا ، لتحقيق الدمج " ، و " أن يفوض النائب العام سلطة منع التفرقة ، بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو الأصل القومي " ( ١٧٧ ) .

وتعكس هذه الفترة العنصرية علي " كل مظهر من مظاهر التعليم في الولايات المتحدة " ، علي حد تعبير كاندل ، فقد ألزت " في الاعداد ، والترقيات التي يحصل عليها المدرسون ، وفي اللباني وصيانتها ، وفي كمية للصروفات (١٧٨) .

فغالبية المدارس الانزلمية مثلا هي " اكواخ من الخشب ذات المدرس الواحد والفصل الواحد One- teacher School ، وهي عادة متهدمة ، وينقصها معظم أدوات ومعدات للدرسة الانزلمية .

والغرض بها ليس اجباريا ، كما لا تلامي مؤهلات مدرسي السود بحزم ، ومرقياتهم اقل من متوسط مراتب المدرسين البيض بكثير " ، و " قيمة ممتلكات كل تلميذ في المدرسة البيض هي ١٨٣ دولار ، بينما هي لا تتعدى ٣٦ دولار في المدرسة السود (١٧٩) ، وهكذا .

والمشكلة الجنسية أو العنصرية في إسرائيل ، قرية الشبه بها في الولايات المتحدة من نواح عديدة فهي في كل منهما نتيجة لظروف معينة ، دفعت مجموعة من الطامحين الطامعين من بلاد مختلفة ، الي ارض لا يستحقونها ، اقاموا فيها اول الامر مستعمرات ، واتخذوا منها منطلقا للسيطرة علي الارض ، وتوسيع رقعتها ، وزيادة نفوذهم فيها ، والسيطرة علي أهلها وإبادتهم ، حتي يتحولوا في ارضهم الي ( اقلية ) ، تذل وتخضع للأكثرية الطامحة الطامحة .

وفي كل من البلدين ، بسبب ظروف نشأته ، متسع للتناقضات المختلفة لهذا ( الخليط ) العجيب من النازحين ، وكل منهما يعتمد علي الوقت والتربية للم شمل ، كما أن كلا منهما أقام حياته علي الحرية وتعدد الأحزاب وتنوع الآراء - الا أنها حرية للنازحين ، يقابلها مضط وارهاب واحكام عسكرية وقتل ، للسكان الاصليين أصحاب الارض أصحاب الحق .

ولعل ذلك هو سر ذلك التعاطف القريب والترتب بين الولايات المتحدة - شعبا وحكومة - وبين دولة إسرائيل .

وتبدأ المشكلة العنصرية في الولايات المتحدة مع مطلع القرن السابع عشر ، بينما هي تبدأ في إسرائيل مع منتصف القرن العشرين ، وإن كانت لها مقدمات في الربع الأول من هذا القرن ، وبصودور وعد بلغور ، وزير خارجية بريطانيا اليهودي ، سنة ١٩١٧ ، أيام كانت فلسطين تحت الانتداب البريطاني .

وكانت السلطات البريطانية تسهل هجرة اليهود الي فلسطين ، بل وغميهم وتسهل لهم تكوين المصايبات ، وفرض الارهاب علي العرب ، فلما قامت دولة إسرائيل في ١٩٤٨/٥/١٥ ، بدأت تمارس حمايتها لهذا الارهاب بنفسها ، من " خلال الحكم العسكري " الذي يعتبر سيفاً يسلطونه علي رقاب العرب في الجليل والثلث والنقب ، يتدخلون به في كل شئون حياتهم (١٨٠) ، ويعيش العرب في ظله تحت المراقبة المستمرة ، لا ينتقلون من مكان الي مكان ، الا بتصريح من الحاكم العسكري ، كما يمنع دخول القري أو المدن ، وتغيير مكان الإقامة ، الا بتصريح منه أيضا (١٨١) .

وفي ظل هذا الحكم العسكري ، يتم طرد العرب من قرىهم ولراضيهم ، كما حدث في أم الفرج ومجدل ، كما يتم قتلهم بالجملة ، لفرس الارهاب في نفوسهم . كما حدث في دير ياسين وعين الزيتون ، ويتم احيانا نسف القرية بما فيها ومن فيها ، كما حدث في أقرت وكفر برعم (١٨٢) .

وينعكس هذا الحكم العسكري ، الناتج عن التعصب العنصري، علي تعليم العرب في إسرائيل منذ احتلالها وقيام الدولة بها رسميا سنة ١٩٤٨ ، فوجد المجتمع الاسرائيلي ينقسم - كما تنقسم جمهورية أقالطون - الي جماعتين ، هما : جماعة ( الاحرار ) وهم اليهود ، وجماعة ( العبيد ) ، وهم العرب ، ويتقدم الي كل منهما التعليم الذي يتفق ووضعه الاجتماعي ، فوجد تعليم اليهود كافيا تماما ، من حيث الكيف والكم ، كما نجد السياسة الاسرائيلية تقوم علي حرمان العرب من فرص للتعليم ، وخفض مستواه بالنسبة لمن يتاح لهم ذلك التعليم ، حتي يشب العرب طبقة خادمة لليهود وتمارس السلطات الاسرائيلية هذه السياسة العنصرية علي

مستويين ، المستوي الاول ، هو وضع حدود علي انتشار التعليم بين السكان الاصليين ، كما ونوعا ، والمستوي الثاني هو صياغة محتويات برلمج التعليم ، التي تقرض علي العرب ، ووثق اعدائها الصهيونية المنصرية " ( ١٨٣ ) .

وتشرف ( وزارة المعارف والثقافة ) الاسرائيلية علي التعليم اليهودي والعربي ، بموجب قانون التعليم الالزامي الصادر سنة ١٩٤٩ ، وقانون التعليم الرسمي ، الصادر سنة ١٩٥٤ . والغرض التعليمية المتاحة لليهود - بحكم القانون - متاحة للعرب ، الا ان التطبيق العملي للقانون يحول دون تنفيذه علي النحو الذي يطبق به بالنسبة لليهود .

فقانون التعليم الالزامي ينص علي ان جميع الاطفال من سن ٥-١٣ سنة ، ملزمون بدخول المدارس ، وان التعليم مجاني لكل الاطفال ، بغض النظر عن اصولهم ومعتقداتهم ، ومعني ذلك ان المدارس يجب ان تفتح تنفيذا للقانون - دون تمييز ، لكل الاطفال فسي مرحلة الالزام ( السنة الاخيرة من الحضاة ، في سن خمس سنوات ، وسنوات التعليم الابتدائي التي تصل الي ثماني سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهي في الثالثة عشرة . وقد مدت فترة التعليم الالزامي - بموجب قانون صدر سنة ١٩٦٩ - الي عشر سنوات ، بدلا من ثماني سنوات بعد سنة الحضاة ، ولكن القانون لم ينفذ حتي الان ( ١٨٤ ) .

ورغم ذلك ، فان السنة الاخيرة من الحضاة لا تعد الزامية بالنسبة للعرب ، لانه لا وجود لمدارس حضاة عربية علي الاطلاق ، ونتيجة لذلك ، يحرمون من هذه السنة الالزامية الاولى .

لما المرحلة الابتدائية ، فهي تقوم علي الاتصال بين العرب واليهود ، بسبب " ما بين الطرفين من حقد متبادل " ( ١٨٥ ) ، أي بسبب التفرقة المنصرية التي تمارسها السلطات الاسرائيلية ، اللهم الا في حالات خاصة ، حيث يدخل أبناء العملاء العرب أحيانا هذه المدارس ، في حالات خاصة وقليلة ، ليدرسوا باللغة العبرية ( لا العربية ) ، نفس المناهج التي يدرس الطلبة اليهود ( ١٨٦ ) .

ويعكس هذا الانفصال بين الاطفال العرب واليهود في المدارس ، علي كل ما تقدمه  
الدرستان ، اليهودية والعربية .

فاليوم الدراسي في مدارس اليهود ، كما يوضحنا لنا برهام **Braham** اطول منه في  
مدارس العرب ، مما يعني حرمان الاطفال العرب من ألوان النشاط المختلفة ، التي يتمتع بها  
الاطفال اليهود ، كما أن الأسبوع في مدارس اليهود ستة أيام ، أما في مدارس العرب فلا يزيد  
علي خمسة أيام ، والعالم الدراسي في مدارس العرب يبدأ متأخراً فترة عنه في مدارس اليهود ،  
كما أن العطلات في مدارس العرب أكثر منها في مدارس اليهود ( تزيد عليها الاعياد المسيحية  
والاسلامية ) ( ١٨٧ ) .

وبالإضافة الي ذلك ، نجد المدارس العربية متهدمة قديمة ، تنقصها كل أدوات المدرسة الحديثة  
ومعداتها ، ولذلك فإن التعليم بها رديء ، مما يؤدي الي ( التسرب ) في المرحلة الابتدائية ، حتي  
أن نسبة الطلاب الذين يحضرون للدراسة تقل أحيانا عن ٥٠٪ من الطلبة المسجلين بالمدرسة  
( ١٨٨ ) ، مما يؤدي الي قلة استفادة المتعلمين من العرب ، هم الذين يلتحقون بالمدارس  
الثانوية ، ثم بالجامعة .

وبالإضافة الي ذلك ، يقل لتحاق المتعلمين العرب بالتعليمين الثانوي والعالي في اسرائيل ،  
لأسباب أخرى ، منها الحكم العسكري السابق الاشارة اليه ، فبوسع الحاكم حرمان الطلاب من  
الانتظام به ، لأي سبب ، وبدون سبب ، مما يؤدي الي فصلهم ، حيث " لا يستطيع الطلاب  
العرب الحضور الي جامعة الا بعد أن يتنحوا الأذا بالسفر ، يحدد وجهة سفرهم المعينة ، ويحظر  
عليهم التوقف في الطريق ، ويتحرك أبعد من المدينة التي توجد فيها الجامعة " ( ١٨٩ ) - الخ  
- ومنها المصروفات العالية ، التي تفرض علي الطلاب الجامعيين ، والتي لا تتحملها ظروف العرب  
الاقتصادية ( ١٩٠ ) - وكذلك عدم قدرة الطلبة العرب علي مواصلة التعليم العالي ، بسبب اللفة  
العبرية ، وتعمت الاساتذة اليهود ضدهم ، سواء في قبولهم ، أو في نقلهم من فرقة الي فرقة ،  
حتى أنه لا يوجد طالب عربي واحد في معهد التكنيون في حيفا ، وهو جامعة هندسية كاملة -

ومنها أن كثيرا منهم - رغم ذلك كله ويعدّه - " يجدون أنفسهم في النهاية بلا عمل " (١٩١).

أي أن السياسة الإسرائيلية تقوم بالفعل علي اغلاق الباب الذي يفتحه القانون التعليمي الإسرائيلي في وجه المواطنين العرب - أصحاب البلاد الحقيقيين - وذلك تحقيقا لأهداف دعاية خالصة ، تبدو بها إسرائيل مجتمعا مثاليا في نظر العالم الخارجي ، وذلك من خلال إجراءات تعليمية وسياسية واقتصادية وعسكرية . وقد عبر عن هذه المأساة أوري لويران ، مستشار رئيس وزراء إسرائيل للشئون العربية ، سنة ١٩٦٦ ، بقوله : " لعله من الأفضل ألا يكون هناك طلاب عرب ، فلو ظل العرب قطاع حطب ، لكان من السهل تدميرهم ، ولكن هناك أمورا يتمناها البرء ، ولا يستطيع نيلها " (١٩٢).

ولكن المكام اليهود - علي عكس ما زعم لويران يستطيعون نيل الأمور التي يتمنونها ، من خلال سياستهم للتعليمية والعامة .

وإذا ما اصر العرب علي التعليم - رغم السياسة - ونجحوا في أن يتعلموا ، هددوا بالبطلالة ، وكان ما تعلموه في نظام التعليم الإسرائيلي شيئا يمسح الشخصية العربية ، فكم من تعارض في الأيديولوجيا بين العربي واليهودي ، مسلما كان هذا العربي أم مسيحيا ، ولكن كل شيء يجب أن يدرس من وجهة النظر اليهودية ، حتي الدين . فهو - وغيره من المواد - يجب أن يدرس بحيث يظهر اليهود ، علي أنهم ( شعب الله المختار ) ، الذي خلق ليحكم ، ويظهر العرب قوما لا حضارة لهم ولا تاريخ ولا لمجاد ، وذلك حتي يخرج للتعليم العربي من هذا النظام التعليمي من القنحية الأيديولوجية - حطاما .

يؤكد ذلك أن " الروح العسكرية " تمثل " في المجتمع الإسرائيلي منزلة كبيرة - بل مقدسة - بحكم أن المجتمع منذ نشأته مجتمع مهاجم مدافع " ومن ثم " يحتل التدريب العسكري ، وما يحتاجه من روح وثقافة ومناخ ، منزلة كبيرة ، لم تقتصر فقط علي ( تساهل ) أو جيش الدفاع الإسرائيلي ، بل امتدت الي سائر المنظمات والؤسسات " ( ١٩٣ ) ، وذلك لأن إسرائيل - بحكم تكوينها ، وظروف حياتها " تجعل ( الأمن ) المنظار الذي تنتظر من خلاله



الي كل الأمور " (١٩٤) .

ولذلك تشكل ( الروح العسكرية ) - بأوسع مفهوم لها - ( الجوهر ) الذي تدور حوله التربية الإسرائيلية ، في المدرسة الإسرائيلية ، وفي منظمات الشباب بمختلف أنواعها ، وفي للزراع الجماعية ، وفي كل مكان في إسرائيل .

أي أن التربية الإسرائيلية عدوانية كالوجود الإسرائيلي ، فهي تقوم علي تخطيم العرب ، مثلها تقوم علي جعل إسرائيل كلها " جمعا للمحاربين " (١٩٥) الإسرائيليين - علي حد تعبير بن جوريون ، رئيس وزرائها الأسبق .

أما في جنوب أفريقيا ، فإن للشكله المنصرية تخطف عنها في كل من الولايات المتحدة وإسرائيل ، من حيث ( حدة ) الشكله ، بسبب الظروف الخاصة المحيطة بها في كل بلد من البلاد الثلاثة ، ولذلك نجد السلطات فيها ، من حيث ( التشدد ) مع الوطنيين ، أقرب الي إسرائيل ، منها الي الولايات المتحدة .

وربما عاد هذا التشدد ، الي ان أبناء البلاد الأصليين في جنوب أفريقيا ، لا زالوا هم الكثرة الغالبة من السكان ، كما انهم يمثلون في إسرائيل كثرة عددية أيضا ، بينما هم في الولايات المتحدة صاروا قلة مستغففة ، لا يضير السلطات الأمريكية أن ( تسمح ) لها ببعض ما كانت محرومة منه في الماضي ، بينما قد يضير السلطات في جنوب فريقيا وإسرائيل ان تتساهل مع الوطنيين ، حيث ( يفلت الزمام ) منها ولذلك فهي ( تشدد ) معهم ، حتي تقلل مسيطرة عليهم .

وتعكس لتفرقة المنصرية علي الأيديولوجيا السائدة في جنوب أفريقيا ، وعلي التعليم بها ، انعكاسا واضحا ، بكل ما فيها من تشدد وتعنت واضحين ، ففري محلات ، وأماكن وشوارع خاصة بالبيض ( الأقلية ) ، هي محرمة تماما علي ( الوطنيين ) ( الأكثرية ) ، ونري أن عدم التزام الوطنيين بأوامر السلطات يعرضهم لاشد العقاب (١٩٦) .

والسلطات في جنوب أفريقيا هي المسئولون عن التعليم الذي يقدم للسود " مسئولية تامة ، كما انها تقوم بوضع المنهج ، والاشرف علي تنفيذها " (١٩٧)

ونظام التعليم بالنسبة للبيض في جنوب إفريقيا ، هو نفسه الذي يطبق علي الوطنيين ، علي أن التعليم الإلزامي في المرحلة الأولى ، الذي يطبق تماما بالنسبة للبيض ، لا يطبق علي الوطنيين ، ولذلك لا يحصل عليه أكثر من ثلثهم . ويترك أكثر من نصف هؤلاء المتحقيقين بالمدرسة الابتدائية - المدرسة ، قبل نهاية الإلزام (١٩٨) ، وذلك لظروف كثيرة أوضاعها الظروف الاقتصادية ، سواء أحوال المدارس ، وقلة معداتها وعدم كفاية وانخفاض مستويات ومرتببات مدرسيها ، وعدم وجود خدمات تعليمية بها ، وعدم كفاية برامجها التعليمية ، وازدحام الفصول بالمعلمين ، حتي أن نصيب التلميذ الوطني من ثقات التعليم ، لا يتعدى " ثمانية جنيهات ، وهو أقل من سدس ما يتفق علي للتلميذ الأبيض " (١٩٩) .

ونتيجة لذلك ، لا يصل الي المرحلة الثانوية من الوطنيين الا عدد ضئيل جدا ، خاصة وان السلطات التعليمية تضع علي المدارس الثانوية المتاسة بهم شرطا ، لا تضعه بالنسبة للبيض ، وهو الحصول علي درجة الامتياز في نهاية المرحلة الابتدائية .

وفي مقابل هذا التعليم السيء الذي يتلقاه الوطنيين في جنوب أفريقيا ، نجد نظام التعليم بالنسبة للبيض ممتازا ، حيث " مباني المدارس ومعداتها من النوع الجيد . وتنفق الحكومة علي التلميذ خمسين جنيها في السنة ، وهو مبلغ كبير ، اذا قورن بما تنفقه كثير من الدول علي تلاميذها " (٢٠٠) .

وبالإضافة الي ذلك " يلقي الأطفال البيض خدمات تعليمية كبيرة ، فتزود مدارسهم برعاية طبية وسيكولوجية كافية ، كما توفر وسائل الانتقال والإقامة في مدارس داخلية لأبناء الريف منهم " (٢٠١) ، كما يدرس هؤلاء المتعلمين البيض مدرسون ممتازون ، مؤهلون تأهيلا تربويا عاليا ، ويحصلون علي مرتباتهم عالية .  
أي أن نظام التعليم في جنوب أفريقيا - بسبب التفرقة العنصرية - يقوم بالاغراق التام علي تعليم البيض - الأقلية ، والتضييق الشديد علي تعليم الوطنيين - أبناء البلاد الأصليين والأكثرية .

## سابعاً: درجة التقدم الحضاري

تعتبر درجة التقدم الحضاري نتيجة مباشرة من نتائج العديد من القوي الثقافية التي سبق الحديث عنها ، كالعوامل التاريخية ، والعوامل الجغرافية ، والعوامل الاقتصادية والسياسية ، والعوامل الدينية ، فالحضارة ليست الا تلك " العناصر المستمدة من الثقافة ، والتي تناولها الانسان بالتهذيب والتفكير ، وحولها الي وسائل ، لتحقيق غايات ملموسة واضحة " (٢٠٢) .

وفي مقدمة تلك القوي الثقافية التي تعتبر درجة التقدم الحضاري نتيجة مباشرة من نتائجها :  
نظام التعليم ، ومدي كفاية هذا النظام .

ونظام التعليم في أي بلد من البلاد في حد ذاته هو وليد القوي والعوامل الثقافية التي سبق الحديث عنها كلها ، ولكنه - بما يقدمه من قوي بشرية ، من مختلف التخصصات التي تحتاج اليها البلاد ، ومن مختلف درجات التخصص - يعتبر هو المحدد الاساسي لدرجة التقدم الحضاري التي وصل اليها ذلك البلد .

ورغم ذلك ، تعود درجة التقدم الحضاري هذه ، فتتأثر بدورها في نظام التعليم ، لانها تحدد مدي قدرة البلد علي بناء الدارس ، وتوفير الدارسين للمدين ، واعطائهم مرتبات مجزية ، وتقديم برامج ( عمرية ) ، وتقديم خدمات تعليمية مناسبة ، وما الي ذلك .

وقد كان العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون ( ٧٣٢ - ٨٠٨ هـ - ١٣٣١ - ١٤٠٥ م ) ، هو الوحيد الذي تنبه حتي الآن الي هذا العامل كقوة ثقافية مؤثرة في الايديولوجيا ، وفي الترتيب - بالتالي - من خلالها ، وهو يطلق عليه اسم ( العمران ) ، وقد جعل من هذا ( العمران ) علما مستقلا قائما بذاته ، وراه " هو القياس الحقيقي لفهم التاريخ والجماعات الحاضرة ، والتنبؤ بمستقبلها " (٢٠٣)

وقد عقد (المعمران البشري) عدة أبواب في مقدمته الشهيرة ، يري في فصل منها أنه " علي مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع ، للتائق فيها حينئذ ، واستجادة ما يطلب منها ، بحيث تتوفر دولعي للترف والثروة " (٢٠٤) ، كما يري في فصل آخر ، أن " الصنائع إنما تكثر في الأمصار ، وعلي نسبة عمرانها في الكثرة ، لانه امر زائد علي العاش ، فمقي فضلت أعمال أهل المعمران علي معاشهم ، انصرفت الي ما وراء العاش ، من لتصرف في خاصية الانسان ، وهي العلوم والصنائع " (٢٠٥) .

ويقوم التقدم الحضاري في أي مجتمع من المجتمعات علي ثلاث ركائز ، هي :

(١) القوي البشرية : من كافة التخصصات ، وعلي كافة المستويات ، التي يتطلبها نمو المجتمع ، خاصة تلك القوي البشرية ( الاستراتيجية ) ، أو القوي البشرية ذات المستوي العالي من الاعداد ، القادرة "علي الاختراع ، أي علي البحث " وعلى الاختراعات في منتجات ، أي للتكنولوجيا " (٢٠٦) .

ولذلك صارت أوضح دلائل تقدم المجتمع فعلا ، هي القدرة ، علي التوصل الي اكتشافات ونماذج أساسية ، علمية وتكنولوجية وتنظيمية " (٢٠٧) ، والقدرة علي " التقدم في العلوم ، واستخدام نتائج البحث العلمي في تطوير الاساليب التكنولوجية ، بما يحقق استمرار التقدم الاقتصادي بخطوات واسعة " ، وعلي " الاتجاه نحو ترشيد تصرفات الافراد الاقتصادية ، واستخدام الأسلوب العلمي في عرض ودراسة جميع المشاكل التي تواجههم ، لايجاد الحلول المناسبة لها " ، و " الاتجاه الى الآلات والمعدات والأجهزة الدقيقة ، في جميع مجالات الانتاج " (٢٠٨) .

(ب) المنظمات والمؤسسات : القادرة علي ( استيعاب ) هذه ( القوي البشرية ) ، من مصانع ومزارع ومؤسسات بحثية وغيرها ، بحيث تتمكن هذه القوي من أن تترجم ما ( استثمار ) في أعضائها من أموال ، الي ربح وكسب ، ويعود علي المجتمع " فقد تتوفر للوراد البشرية المدة اعدادا حسنا في بلد ما ، ولكن هذا البلد قد يتأخر في النمو ، بسبب اخفائه في تنمية

المنظمات والمؤسسات ، التي يتميز بها المجتمع التقدمي . ولن يتسنى للاستثمار في الانسان أن ينهض بالنمو الاقتصادي المستمر ، ما لم يكن مصحوبا باستثمار رأس المال في الشروعات الانتاجية (٢٠٩) ، خصوصا ، وفي الشروعات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، بحيث تفي بحاجات المجتمع المختلفة .

ويدور تنمية للمنظمات والمؤسسات ، جنباً الى جنب مع تنمية القوي البشرية ، تكون الأموال التي تنفق على نظام التعليم صورة من صور ( الاستهلاك ) ، حيث تكون القوي البشرية التي خلفها هذا النظام عاجزة عن ترجمة ما أنفق عليها من أموال ، طوال فترة تعليمها ، الي ربح يعود علي المجتمع ، لأنها لا تجد ( المجال ) الذي تستغل علمها فيه .

(ج) نظام التعليم المصري : الذي ( يفتح ) علي المجتمع ، يمسك درجة تقدمه ، ويعد له متطلباته من القوي البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين ، وفي الزمن المحدد ، ويهدد لحركة هذا للمجتمع نحو مستقبله الذي ينشده أبناءه .

وبالإضافة الي القوي البشرية التي يجب أن يمدعها هذا النظام التعليمي ، يجب أن يوفر هذا النظام لكل طفل مرحلة من التعليم الالزمي ، تسمح بأن يكون كل مواطن فيه ( عصريا ) ، قادراً علي أن يعيش في مجتمع ( عصري ) ، ومعنى أن يكون المواطن ( عصريا ) هو أن يكون ( إيجابيا ) ، قادراً علي المشاركة في تطوير عجلة الحياة في مجتمعه ، وعلي ( تقبل ) الجديد من الفكر ، وتأييد هذا الجديد ، والتمكين له ، حتي يتحول من مجرد فكر ( حبيس ) في العقول ، الي فكر ( حي ) ، يطور عجلة الحياة ، ويغير وجه المجتمع ، ويبرر ما ينفق علي التعليم من أموال .

وتلك هي المهمة الاساسية التي تلقي علي ( المرحلة الابتدائية ) في نظام التعليم المصري ، وذلك هو معنى ( المواطن الصالح ) ، الذي يجب أن تخلقه هذه المرحلة .

ويقسم رجال الاقتصاد المجتمعات ، من حيث درجة تقدمها الحضاري ، الي خمس

مجتمعات ، نجد فيها التقدم الحضاري الذي حققه كل مجتمع من هذه المجتمعات الخمس ،  
 ينعكس علي الدخل الفردي - والدخل القومي - انعكاسا واضحا ، حيث يبدأ الدخل الفردي  
 في ( مجتمع ما قبل التصنيع ) بخمسين دولار ، بينما هو يبدأ في ( المجتمع في طور التصنيع )  
 بمائتين دولار ( أربعة أمثال المجتمع الأول ) ، ويبدأ في ( المجتمع الصناعي ) بستمائة دولار  
 ( ١٢ مثلا للمجتمع الأول ، وثلاثة أمثال المجتمع الثاني ) ، وهكذا .

### جدول رقم (٢) ترتيب المجتمعات الاقتصادية (١)

مجتمع ما قبل التصنيع	من ٥٠ إلى ٢٠٠ دولار للشخص
مجتمع في طور التصنيع	من ٢٠٠ إلى ٦٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعي	من ٦٠٠ إلى ١٥٠٠ دولار للشخص
مجتمع صناعي متقدم (استهلاكي)	من ١٥٠٠ إلى ٤٠٠٠ دولار للشخص
مجتمع ما بعد التصنيع	من ٤٠٠٠ إلى ٢٠٠٠٠ دولار للشخص

وفي الوقت ذاته ، رأينا في الجدول رقم (١) (٢١١) ، ربطا بين التقدم والتخلف ، ودرجات  
 كل منهما ، من جانب ، وبين نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ، ونسب القيد في  
 مراحل التعليم الثلاثة ( القوي البشرية المستقبلية ) ، وبعض القوي البشرية الاستراتيجية ، من  
 جانب آخر .

ونتيجة لذلك كان " دخل الفرد في الولايات المتحدة ، يزيد علي ستة أمثال متوسط الفرد في  
 العالم ، وفي أوروبا الغربية يزيد علي الضعف وفي الاتحاد السوفيتي يزيد مرة ونصف مرة علي  
 دخل الفرد في العالم " ، وكان دخل الفرد في الولايات المتحدة " نحو ٢٣ مثل دخله في  
 أفريقيا ، ونحو ٢٧ مثل دخله في آسيا ، ونحو ١٤ مثل دخله في الشرق الأوسط " (٢١٢) .

فالبلد المتقدم حضاريا ، يتمتع " بنظام اقتصادي صناعي متقدم، فهو قادر علي التوصل الي اعظم الاكتشافات العلمية والتكنولوجية والتنظيمية ، لان لديه رصيدا كبيرا نسبيا من القوي البشرية العالية المستوى ، ولا سيما العلماء والهندسين ، ومديري الاعمال والاداريين .

كما انه يكون قد قطع شوطا بعيدا في النهوض بالتعليم ، وبخاصة التعليم الثانوي ، وفي تنمية مولوده البشرية بوجه عام " ( ٢١٣ ) ، كما رأينا في الجدول رقم (١) الذي سبقت الاشارة اليه .

وتفاوتت هذه البلاد المتقدمة فيما بينها في كل شيء ، في حدود ما سبق ، فمن بينها بلاد رأسمالية وبلاد شيوعية ، والطبقات الحاكمة فيها تتفاوت بين الشيوعيين ، والمفكرين الثوريين ، ورجال الاحزاب التقليديين ، كما أنها تتفاوت فيما بينها من حيث مصادر الثروة الطبيعية فيها ، بين بلاد تتوفر لها هذه المصادر ، فتزيد من إسكانياتها ، وبلاد محرومة تماما منها ، فوصلت إلى هذه الدرجة من التقدم بدونها .

وتعاني هذه البلاد في عمومها من ( مشكلات الحضارة ) ، كتفكك الاسرة ، وانحرافات الشباب ، كما تعاني في نظمها التعليمية من نقص المعلمين ، بسبب الانصراف الي الاعمال العلمية والفنية ، التي تعود عليهم بدخل أكبر ومركز اجتماعي احسن ( ٢١٤ ) .

وتتفاوت ( حدة ) هذه المشكلات من بلد منها الي بلد آخر ، حسب الايديولوجيا السائدة في كل بلد .

وتعكس هذه الدرجة الكبيرة من التقدم التي حققتها هذه البلاد ، علي الايديولوجيا السائدة فيها عموما ، فتراها - كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية - تقوم علي الاقبال علي الحياة ، واحترام العمل ، واقامة هذا العمل علي العلم وتنمية العلمية ، كما تقوم علي الاستقرار ، مع تطور طبيعي متمهل نحو المستقبل ، قائم علي أساس الثقة بالنفس والتغاؤل ، وان كانت تتفاوت في هذا الاقبال علي الحياة والثقة والتغاؤل ، باختلاف النظام السياسي ،

السائد في كل منها .

وتنعكس هذه الايديولوجيا علي التربية ، فنجد مؤسساتها تنمو نموا طبيعيا ، مفتحة علي الحياة وعلي المجتمع ، والشكليات التعليمية لهذه البلاد محدودة ، فليديها الدروس الصالحة ، والنظم المستقرة ، والتقاليد الرعية ، والعلمون المعدون لعددا جيدا ، والمال الذي تنفقه بسخاء ، علي نظمها التعليمية ، التي تراها ضرورية لاستمرار تقدمها وتغورها ، وان كانت تختلف فيما بينها في ادلة التعليم وتمويله ، فبعضها يسير علي النظام المركزي المخطوف أو المعتدل ، وبعضها يسير علي النظام اللامركزي .

كما تهتم هذه البلاد بالتنمية العلمية وتعليم الكبار ، نتيجة لكل ما سبق ، وبعضها يربط بين أجهزة التعليم والثقافة ، كالاتحاد السوفيتي ، وبعضها الآخر تستقل أجهزة التعليم فيه ، عن بقية الاجهزة الثقافية الاخرى .

كذلك استطاعت هذه البلاد عموما ، ان تحدث ربطا بين مناهج التعليم ومؤسسات المجتمع ، وتوزنا معقولا بين انواع التعليم ومرحله ، وبين التعليم الاكاديمي والفني ، ولذلك تنخفض بشكل واضح معدلات البطالة بها ، بل انها تقتصر كثيرا الي الايدي العاملة الماهرة والمدرية ، بسبب نشاطها الاقتصادي الواضح ، وهي تحصل علي هذه الايدي من البلاد الاخرى الاقل تقدما ، مما يزيد في تخلف هذه البلاد غير المتقدمة ، ويوسع من ( الهوة ) التي تفصل بين البلاد المتقدمة وغير المتقدمة ، فعلي سبيل المثال ، زاد متوسط دخل الفرد في فرنسا خلال الفترة من ١٩٤٩ حتي ١٩٥٨ ، من ٤٧٢ دولارا ، الي ١١٦٨ دولارا ، أي بنسبة ١٤٣ ٪ تقريبا ، بينما نجد أنه خلال نفس الفترة ، لم يزد متوسط دخل الفرد في افغانستان الا بنسبة ٨ ٪ فقط ، حيث بلغ ٥٤ دولارا عام ١٩٥٧ ، بعد أن كان ٥٠ دولارا ، عام ١٩٤٩ " (٢١٥) .

أما البلاد غير المتقدمة ، فهي تمتاز بالتخلف عن البلاد المتقدمة عموما ، من حيث الدخل الفردي والقمومي ، ومن حيث تقدم واستقرار النظام الاقتصادي ، ومن حيث توفر القوي البشرية عموما ، والقوي البشرية الاستراتيجية خصوصا ، ومن حيث كفاية النظام التعليمي .



وهي تتفاوت فيما بينها في ذلك كله تفاوتاً كبيراً ، بين البلاد المتخلفة ، التي بدأت تسير في طريق التقدم منذ سنوات محدودة تماماً ، وبين البلاد التي قطعت بعض الطريق الي التقدم ، وهي البلاد التي بدأت تسير في هذا الطريق ، منذ فترة اطول قليلا أو كثيراً . ومن هذه البلاد بلاد بدأت تسير في الطريق للتقدم منذ أكثر من قرن من الزمان ، كمصر ، فسبقت بذلك بلادا ، هي اليوم متقدمة بالفعل ، كاليابان ، الا أنها ضلت طريقها الي التقدم الذي كانت تمشهه ، بسبب ظروف كثيرة فرضت عليها .

(والهواة ) بين البلاد غير المتقدمة لوسع منها بين البلاد المتقدمة ، وذلك لان هذه البلاد ليست مجموعة واحدة ، كمجموعة البلاد المتقدمة ، وإنما هي - في تقسيم هاريسون ومايرز - ثلاث مجموعات ، ولذلك نجد تباينات في كل شئ يتصل بمستوي الدخل ، ودرجة التقدم الحضاري وتقدم النظام التعليمي ، وتوفر القوى البشرية ، وغيرها .

ومن هذه البلاد غير المتقدمة ، بلاد شيوعية ، وأخرى رأسمالية ، وثالثة اقطاعية بدائية - ومنها بلاد ملكية ، وأخرى جمهورية ، وثالثة يتوارث الحكم فيها أسرة واحدة تحكمها من قديم ، ومنها بلاد تسير علي نظام الحزب الواحد ، وأخرى تسير علي نظام الأحزاب المتعددة .

ومعظم حكومات هذه البلاد من النوع الاستبدادي ، الذي قفز الي السلطة عن طريق الانقلابات العسكرية ، وقليل من هذه الحكومات هي الحكومات الديمقراطية فعلا ، ونتيجة لكثرة الانقلابات العسكرية في هذه البلاد ، فإنها لا تتمتع بالاستقرار في سياستها العامة ، وبجد الشعب فيها يتسم بالسلبية ، بسبب الاستبداد ، وكثرة الانقلابات ، والظروف التاريخية التي مر بها ، قبل الاستعمار ، وإثناؤه ، وبمعه .

واقتصاد هذه البلاد يعتمد علي الزراعة غالبا ، والزراعة بها بدائية تماما فمعظمها لم يأخذ بأساليب الزراعة الحديثة ، كما بدأت بعض هذه البلاد تسير في طريق التصنيع ، الا أنها لا تزال في أول الطريق ، وهي تعاني من عدم قدرة صناعتها علي منافسة الصناعات الأجنبية ، حتي في داخل حدودها ، حيث يتهاوت إنتاجها أنفسهم علي الصناعات الأجنبية ، ويحصلون عليها

بكل الطرق من البلاد المتقدمة .

ولدي كثير من هذه البلاد ثروات طبيعية ضخمة ، وعلي رأسها البترول ، الا انها لا تتمكن من استغلال هذه الثروات ، بسبب نقص الخبرة الفنية فيها ، ولذلك فهي تسلمها للبلاد المتقدمة ، تستغلها وتستفيد منها ، وجني منها الأرباح الطائلة ، والعائد القليل الذي يتبقى لها بعد ذلك ، لا يعود الا علي القلة من أبناء هذه البلاد غالبا ، فقد " زادت متوسط دخل الفرد في المملكة العربية السعودية زيادة كبيرة خلال الفترة من عام ١٩٤٩ حتى ١٩٥٨ ، حيث ارتفع من ٤٠ دولار الى ٢٦٠ دولار ، لي أنه تضاعف حوالي خمس مرات . والواقع أن ذلك لا يرجع الي تقدم اقتصادي حقيقي في المملكة العربية السعودية ، بقدر ما يرجع الي العائد المتزايد الذي يدره البترول " (٢١٦) ،

وتتطلع حكومات هذه البلاد ، والطبقة المثقفة فيها ، الي البلاد المتقدمة ، تنقل عنها مؤسساتها ونظامها ، بما يعتبر أكبر عقبة في سبيل تقدمها ، لانها تنتقل الي ( تربة ) غريبة عنها ، فتتحول الي مجرد ( هيكل شكلية ) ، لا تؤدي الي خيبة الأمل ، وضعف الثقة بالنفس .

وتعاني هذه البلاد عموما ، نتيجة لكل ما سبق ، مشكلات عدم الاستقرار والتعلق بالمشكليات ، والاعتماد بنقل ما هو موجود بالبلاد المتقدمة من نظم ومؤسسات ، بما لا يناسب إمكاناتها وظروف الحياة فيها ، وتتفاوت هذه البلاد فيما بينها في حدة هذه المشكلات .

وتعكس ظروف الحياة في هذه البلاد ، وما زدت اليه من مشكلات ، علي الايديولوجيا السائدة فيها عموما ، كما رأينا عند الحديث عن العوامل التاريخية ، فندري قوام هذه الايديولوجيا هو الضيق والقلق الي حد التشاؤم ، والتخبط في القوانين والمشروعات والنظم ، وعدم الاستقرار ، والاعتماد بالمظاهر والشكليات ، والاعتماد ( بالشهادة ) كوسيلة للتمييز الاجتماعي ، وسيادة النظرة الليبروقراطية ، وعدم احترام العمل ، والصراع بين القديم والجديد ، صراع تختلف حدته من بلد الي آخر ، وسيلة الشعب فيما يتصل بالمسائل العامة .

وأقل هذه البلاد صراعا بين القديم والحديث هي البلاد المتخلفة ، التي تؤمن بالقديم وترضى به ، فيقلب عليها الاستنكار ، وعلي أهلها الرضا بالأمر الواقع .

كما تنعكس هذه الأيديولوجيا علي التربية ، فنجد نظم التعليم مركزية غالبا ، تضطلع الدولة فيها بمسؤولية ادارته وتمويله والإشراف عليه ، ولا نجد للشعب فيها دورا يذكر ، ونجد الصراع بين التعليم القديم والتعليم الحديث ، ونجد ( الازدواج التعليمي ) في بعض البلاد صورة لهذا الصراع ، كما نجد غلبة الأمية علي أبنائها ، ونجد التعليم الابتدائي قصيرة مدته عاجزا عهستيعاب للزمين ، ونجد الاهتمام الأكبر يتجه إلى التعليم الثانوي الأكاديمي والعالي ، علي حساب التعليم الابتدائي والنفسي ، دون أن يكون ذلك لمواجهة الحاجة الحقيقية لهذه البلاد (٢١٧) ، بل لمواجهة حاجة الجماهير إلى هذين التعليمين ، لما (للشهادة ) من أثر في كسب المركز الاجتماعي ، والمنزلة الاجتماعية ، ولذلك نجد " الاهتمام بالكلية النظرية ، نتيجة لعدم تطور النظرية الي التعليم العملي ، واحترام هذه المجتمعات للدراسات الاجتماعية والانسانية ، أكثر من احترامها للدراسات العلمية والمهنية " ، مع اهتمام " بصفة عامة بالكم علي حساب الكيف ، وأنها لا تعطي الأهمية لكافية لعلوم العصر ، مثل الهندسة والعلوم ، ولا للتعليم المهني " (٢١٨) - مما يؤدي الي تبييد الموارد علي أنواع من التعليم ، لا تحتاج اليها نهضة البلاد ، والى بطالة بين المتعلمين في بعض التخصصات ، كخريجي الآداب والمقوق .

وبالإضافة الي ذلك ، نجد نقصا في المدارس الصالحة ، ونقصا في اعداد العاملين ، ونقصا في الأدوات والمعدات ، ونقصا في المعلمين الصالحين ، تضطر بعض البلاد الي سده من بلاد أخرى ، متقدمة أو غير متقدمة ، تتوفر هذه الأعداد من المعلمين فيها .

كما نجد مرتبات المعلمين منخفضة ، ونجد التعليم يقلب عليه طابع المنقذ والاستظهار ، حتى في الكليات والدراسات العملية ، ونجد السياسة التعليمية في تغير مستمر ، بسبب التطلع المستمر إلى نظم التعليم في البلاد المتقدمة .

## الهوامش

( ١ ) بما يلتفت النظر ، ان هذا التقسيم ، قريب من ذلك التقسيم الذي قسمه ابن خلدون في مقدمته

( ٢ ) تتناول هانز في هذا التقسيم ، التقاليد الدينية الأخرى غير المسيحية كالاسلام ، وقد تلاتينا نحن هذا النص ، عند الحديث عن العوامل الدينية .

( ٣ ) وقد كان ابن خلدون - منهجيا - أكثر توفيقا من هانز ، فرغم تقسيمه مقدمته - كما سبق - الي أبواب وفصول ، فانه لم يوح إطلاقا بالفصل بين العوامل الثقافية المؤثرة في الشخصية القومية ) ، ولما كانت كتاباته كلها ، توحى بالتكامل بينها .

( ٤ ) دكتور عبد الفتى عبود : " القوى الثقافية المؤثرة في نظم التعليم " - الباب الثاني من : التربية للقارة - الطبعة الأولى - عالم الكتب - ١٩٧٤ ، ص ٥٤ .

( ٥ ) هناك عوامل أخرى لم أشر إليها ، منها مثلا ( العامل القومي ) ، الذي أشار اليه هانز ، وذلك لاني لا أرى له أهمية كبرى ، كمعامل مؤثر في ( لشخصية القومية ) ، وان كان يمكن ان يكون ذا تأثير محدود في نظم التعليم في بعض البلاد ، كالاتحاد السوفيتي وبلغيا وسويسرا .

لما العامل الأخير من هذه العوامل ، فلم أقرأ عنه في أي كتاب من كتب التربية للقارة ، سوى إشارات عابرة وسريعة ، فيما عدا ما كتبه ابن خلدون متصلا به في الفصل الثامن عشر من الباب الخامس ( في أن رسوخ الصنائع في الأمصار ، إنما هو برسوخ الحضارة وطول لمدته ) وفي الفصل الثالث من الباب السادس . في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران ونظم الحضارة ) ، وغيرهما .

(6) FREDERICK HARBISON AND CHARLES MYERS, Education, Manpower and Economic Growth, Strategies of Human Resource Development; McGraw- Hill Book Company, New- York, 1964, p. 33- nTable I.,

(7) GABRIELA DE BRONFENMAJER, ; Elite Evaluation of Role Performance" - A STRATEGY FOR RESEARCH ON Social POLICY, EDITED by : FRANK BONILLA and JOSE A. MICHELENA ; the M.I.T, Press Massachusetts, 1961, pp. 212, 213.

(8) D.P.NAYAR. : " EDUCATION As Investment"- EDUCATION AS INVESTMENT, Edited by : BALJIT SINGH; Meenakshi P rakashan, Meerut, India, 1967, p. 58.

(٩) ج. سنجلتون : المدرسة اليابانية - ترجمة الدكتور محمد قنبري لطفي والخرين - عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٦ - من مقدمة الترجمة .

(١٠) ماموتو آسو ، وابكوي أمانو : التعليم ، ودخول اليابان العصر الحديث - سفارة اليابان بجمهورية مصر العربية - ١٩٧٦ ، ص ٩٠ .

(١١) حسين فهمي مصطفى : " اضواء علي اليابان " - الكاتب - مجلة المثقفين العرب - السنة الحادية عشرة - العدد ١١٨ - يناير ١٩٧٦ . ص ٤٥ .

(١٢) فردريك هاريسون ، وتشارلز أ. مايرز : التعليم والقوي البشرية والنمو الاقتصادي ، استراتيجيات تنمية المولود البشرية - ترجمة الدكتور ابراهيم حافظ - مراجعة محمد علي حافظ - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٦٦ ( طبعة خاصة بوزارة للتربية والتعليم ) ، ص ٢٩٦ .

(١٣) الدكتور حامد عمار : في اقتصاديات التعليم - مركز تنمية المجتمع في العالم العربي -

سرس الليان - ١٩٦٤ ، ص ٧٢ ، ٧٣ .

ولوجع كذلك الي :

فرديريك هاريسون ، وتشارلز! مايرز (مرجع سابق) ، ص ٢٩٦ .

**(14) RADHAKAMAL MUKERJEE ; Rol of Education in Economic Developement'- EDUCATION AS INVESTMENT. Edited by: BALJIT SINGH; Meenakshi Prakashan, Meerut. India, 1967, p.2.**

(١٥) مختارات من كتاب " النواحي الاقتصادية والاجتماعية للتخطيط التعليمي " - اليونسكو - ترجمة سعيد عبد العزيز عبد الله - مراجعة دكتور عبد الخالق ذكري - معهد التخطيط القومي - مذكرة رقم (٧٨٧) - يونيه ١٩٦٧ ، ص ٩ ( من " المولود البشرية والتنمية " بقلم فرديريك هاريسون ) .

**ED-BIE Confinted 32/5, Paris, 29 April 1970.**

**Major Trends in Education .** - عن الاجتماعات الرئيسية فسي التعليم - ( الجمهورية العربية المتحدة - وزارة التربية والتعليم - مركز التوثيق التربوي ) - القاهرة - يونيه ١٩٧٠ ، ص ٩ .

(١٧) دكتور نازلي صالح أحمد : حول التعليم الابتدائي ونظمه ( دراسات مقارنة ) - الطبعة الاولى - مكتبة الاجلو المصرية - ١٩٧٣ ، ص ١٩٠ .

(١٨) جان / جاك سرفان شرايبر : التحدي الامريكي - ترجمة فكتور سحاب - مكتبة النهضة - بغداد ، ص ٩٤ .

- هذا واحب ان تشير الي حرصي علي نقل كل جدول بعنوانه وتفصيلاته كما هو ، ولا يخفي أن ( بالغة ) في الجدول ، معناها في اللغة (٪).

(١٩) الدكتور حامد عمار : " أهمية التدريب ومكانته في المجتمعات النامية " - أبحاث في التدريب علي تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب علي تنمية المجتمع في الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٣ سرس الليان - ١٩٦٤ ، ص ١

(٢٠) الدكتور محمد فاضل الجمالي : اتفاق التربية الحديثة في البلاد النامية - الدار التونسية للنشر - ١٩٦٨ ، ص ٣٧ .

(٢١) الدكتور علي عبد العليم محجوب : " القيادة الادارية ، ودورها في الإصلاح الاداري من أجل التنمية " - مجلة تنمية المجتمع - يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - المجلد الرابع عشر - ١٩٦٧ - العددان الاول والثاني ، ص ٦٦ .

(٢٢) تدريب الموظفين العلميين والفنيين - خطاب افتتاح ، لقاء مستر رينيه ماهر Mr. René Mahou ، المدير العام لمنظمة اليونسكو ، التابعة لمنظمة الامم المتحدة ، حول الموضوع (ك) من جدول أعمال مؤتمر العلوم والتكنولوجيا ، لصالح الاقاليم والبلدان النامية ، التابع لمنظمة الامم المتحدة - جينيف - الثامن فبراير ١٩٦٣ ، ص ٨ .

(23) FREDERICK HARBISON, and CHARLES A. MYERS, OP. CIT., PP. 60, 61.

(٢٤) أ.ت . فلاندر : " التدريب المهني : هل تكون له نظم ، أم يظل ( تروسا ) في الادارة الاقتصادية " - ترجمة أحمد خاكي - مستقبل التربية - تصدر عن مجلة رسالة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو - العدد السابع - السنة الثانية - يوليو ١٩٧٤ ( التعليم

الثانوي والتدريب والعمالة ) ، ص ٤٣٢ ، ٤٣٤ .

(٢٥) آدم كيرل : استراتيجية التعليم في المجتمعات النامية ، دراسة العوامل التربوية والاجتماعية ، وعلاقتها بالنمو الاقتصادي - ترجمة سامي الجمال - مراجعة د. عبد العزيز القوسي - الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار ، ص ١٢ .

(٢٦) البناء المصري للدولة . وهجرة الموهوبين - وزارة التعليم العالي - الادارة العامة للنشاط الثقافي والعلمي الدولي - رقم (٢٧) ، ص ٣ ،

(٢٧) محمد عبد الفتاح أبو الفضل : الاستعمار الجديد والدول النامية - المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية - القاهرة - ١٩٦٩ ، ص ٤١ .

(٢٨) واضح هنان واطسون - أو مترجم كتابه - يستخدم ( المثقف ) - خطأ - بمعنى ( المتعلم ) ، فكل الناس مثقفون ، حتي ولو كانوا أميين ، ولكنه خطأ شائع ، نحب أن ننبه اليه .

(٢٩) هيوستون واطسون : ثورة مصر ، بحث في فلسفة السياسة والاجتماع - الكتاب الاول من سلسلة ( كتب الناقوس ) - ترجمة محمد رفعت - مكتبة الأجلو المصرية ، ص ١٠٥ .

(٣٠) الدكتور محمود أحمد الشافعي : \* التخطيط القومي ، ومستلزماته من التدريب والتدريبين ، - أبحاث في التدريب علي تنمية المجتمع - الحلقة الدراسية للتدريب علي تنمية المجتمع في الدول العربية - القاهرة - ١٩٦٢ - مركز تنمية المجتمع في العالم العربي - سرس الليان - ١٩٦٤ ، ص ٢٣ ، ٢٤ .

(٣١) فردريك هاريسون ، وتشالزا . مايرز ( مرجع سابق ) ، ص ٩٨ .



(٢٢) تدريب الوطنين العلميين والفنيين ( مرجع سابق ) ، ص ٩٠، ٩١.

(٢٣) الدكتور أحمد سويلم العمري : بحوث في المجتمع العربي ( دراسات سياسية ) -  
مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٠، ١٧، ٦٨.

(٢٤) الدكتور أحمد محمد إبراهيم : الاقتصادية السياسية - الجزء الأول - الطبعة الثالثة -  
للطبعة الاميرية ببولاق - ١٩٢٥، ص ١٠٤.

(٢٥) جروف سامويل دلو : كتاب للمجتمع ومشاكله ، مقدمة لمبادئ علم الاجتماع -  
ترجمة إبراهيم ومزي - الطبعة الاميرية ببولاق - ١٩٢٨، ص ١٧.

(٢٦) للرجع السابق ، ص ١٩.

**(37)ALOUZA, JAMES; Commerce, Stage I, An introductory Textbook on Business Economics ; Ninth Edition Sir Isaac Pitman and Sons Ltd., London, p.14.**

(٢٨) جروف سامويل دلو ( مرجع سابق ) ، ص ١٨ .

(٢٩) لرجع في ص ٢٢ - ٢٧ من الكتاب .

(٣٠) الدوميلي : العلم عند العرب ، وآثره في تطور العلم الحالي - نقله في العربية الدكتور  
عبد الحليم القنار ، والدكتور محمد يوسف موسى - قام بمراجعته علي الاصل الفرنسي الدكتور  
حسين فوزي - جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية - الطبعة الاولى - دار القلم - ١٩٦٢، ص  
٢٢، ٢٤.

(٣١) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية - الطبعة الاولى ( طوكر الاسلامي ) -  
دار القلم ، ص ٦٥.

(٤٢) العلامة عبد الرحمن بن خلدون ( مرجع سابق ) ، ص ٩٨ .

(٤٣) الكسيس كاريل : الانسان ، ذلك للجهول - تعريب ، شفيق أسعد فريد - مكتبة المعارف - بيروت - ١٩٧٤ ، ص ١٠٥ .

(٤٤) عبد الفتى سيد أحمد عبود: دراسة مقارنة لتمويل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية و الاتحاد السوفيتي ، وفرنسا ، وإنجلترا - رسالة مقدمة الي كلية التربية بجامعة عين شمس ، للحصول علي درجة الماجستير ( جامعة عين شمس - كلية التربية - قسم التربية المقارنة ) - القاهرة - ١٩٦٥ ، ص ٤٠ .

(45) HICHOLAS , HANS., Op.Cit., p.64.

(٤٦) دكتور محمد قدري لطفي ( مرجع سابق ) ، ص ٢٨٩ .

(47)HICHOLAS, HANS; Op. Cit., pp.64,65.

(٤٨) " الناهج ، وكيف تحقق الساسة التعليمية الجديدة ؟ " - صحيفة التربية - تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة - السنة السياسية - العدد الثاني - يناير ١٩٥٤ ، ص ٢٦ ( من كلمة الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ) .

(49) DAN H. COOPER; The Administration of Schools For Better Living, proceedings of the Co-operative conference for Administrative Officers of public and Private Schools; North-western University, University of Chicago, 1948, Vol. XI; The University of Chicago Press Chicago, Illinois ,p.24.

(٥٠) اسماعيل محمود القبانى : دراسات في تنظيم التعليم بمصر - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٥٨ ، ص ٤٧ .

(٥١) الدكتور أبو الفتوح رضوان وآخرون : المدرس، في المدرسة والمجتمع - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٥٦ ، ص ١٣٥ .

(٥٢) دكتور محمد فدي لطفي (مرجع سابق ) ص٢٨٤ .

(٥٣) للرجع السابق ، ص ٢٨٧ - نقلا عن :

**-World Survey of Education ,UNESCO, 1955,p.519.**

**(54) HICHOLAS,HANS ; Op. Cit., p.81.**

**(55) R.FREEMAN BUTTS; Op. Cit., p.526.**

**(56) Statistical Sumary of Education, 1955 -56, Chapter 1, Biennial Survery of Education in the United States. 1955-56; U.S.Department of Health, Education and Welfare, Office of Education ,OE 10003,p.40.**

(٥٧) دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية القارئة (مرجع سابق ) ، ص١٢٩- نقلا عن :

**-MORT, PAUL R. ; Federal Support for Public Education, p.i.**

**(58) NICHOLAS, HANS; Op. C.,p.66.**

**(59) Ibid., p.65.**

**(60) Ibid., p.65.**

**(61) Ibid., p. 66.**

**(62) Ibid., p. 66.**

(63) W. MONFORT BARR,; American Public School Finance ; American Book Company, New-york ,1960,p.20.

(64) NICHOLAS, HANS; Op. Cit., p. 275.

(65) Ibid., p. 275.

(66) Ibid.,p. 275.

(67) Ibid., p. 84.

(٦٨) كانتون هارتلي جرائكان (مرجع سابق ) ، ص ٣٩ .

(69) JOHN, DEWEEY; Education To- day; G.P.Putman s sons, New- York, 1940,p.234.

(٧٠) السيد محمود أبو الفيض الدوئي (مرجع سابق) ، ص ٧ .

(٧١) لانسوات هوجين العلم للمواطنين - ترجمة دكتور عطية عبد السلام عاشور ، ودكتور سيد رمضان همدارة - مراجعة دكتور محمد مرسى أحمد - رقم (١٠١) من -الالف كتاب - الجزء الثالث - دار الفكر العربي - ١٩٦٣ ، ص ٣٢٠ .

(٧٢) عليا علي فرج : دراسة مقارنة لدور التعليم العالي في التطور الثقافي لبعض الدول العربية النامية ( للحصول علي درجة دكتوراه الفلسفة في التربية ) - جامعة عين شمس - كلية التربية - قسم التربية للمقارنة والادارة التعليمية - ١٩٧١ ، ص ٦١ .

(73) Outline of a Plan for African Educational Development ; Confe nce of African States on the Development; of Education in Africa, Addis- Addis- Abbaba, 15- 25 May 1961, United Nations Commidion For Africa,p.17.

(٧٤) د. جوسلين : المدرسة والجمع المصري - ترجمة الدكتور محمد قنري لطفي وآخرين  
- عالم الكتب - ١٩٧٢ ، ص ٨٦ .

(75) NICHOLAS, HANS; Op. Cit., p. 69.

(76) Ibid., p. 73.

(77) Ibid., p. 72.

(78) Lord JAMES of RUSHOLME; 'Pressures For and Against University Expansion " - THE Expanding University, by NIBLETT, W. R., Incorporating Papers, by Sir CHARLES MORRIS and others ;

Faber and Faber London 1962, p. 31.

(٧٩) كلارك كير (مرجع سابق) ، ص ١٢٧ .

( ٨٠ ) ب - ج - وودز : التعاون الاقتصادي وأساليبه - الكتاب الثاني من سلسلة (كتب  
الناقوس) - مراجعة وتقديم عباس محود العقاد - مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ١٠ (من المقدمة،  
للأستاذ عباس محود العقاد) .

(٨١) جورج سول (مرجع سابق) ، ص ٨١ .

(٨٢) جوزيف شوميتير : الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية - تعريب وتعليق خيرى  
حماد - الجزء الأول - العدد (١٨١) من (اخترننا لك) - الدار القومية للطباعة والنشر ، مصر  
١٩٧١ .

(٨٣) ١ - أليكسييف : القانون الاقتصادي للرأسمالية الحديثة - ترجمة اسماعيل عبد الرحمن  
- دار الفكر - ١٩٥٨ ، ص ٩ .

(٨٤) حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا ، فى معركة التمتنع

— دار المعارف بمصر — ١٩٦١ ، ص ١٢ .

(٨٥) هريوت ريد : التربية من أجل السلام — ترجمة حمزة محمد الشيخ — ولجمه

دكتور عطية محمود هنا — رقم (٥٣٧) من (الالف كتاب) — مؤسسة سجل العرب — ١٩٦٤ ،

ص ٧٠ ، ٧١ .

(٨٦) هيوبرت همنرى : فى سبيل البشرية — ترجمة أحمد شناوى مكتبة الوعى العربى —

١٩٦٤ ، ص ٩١ .

(87) V.I. LENIN, : The National Liberation Movement in the East ; Foreign Languages Publishing House, Moscow, 1957, p.98.

(88) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 1960

(89) Idid., p. 195.

(90) CHRISTOPHER LLOYD, Democracy and Its Rivals,

(90) CHRISTOPHER; LLOYD ; Democracy and Its Rivals  
An Introduction to Mcdeern Political Theories; Longmans, Creen and Co., London, 1940, pp. 145- 148.

(٩١) الدكتور عبد الحليم الرفاعى : الاقتصاد السياسى — الجزء الاول — الطبعة الاولى —

١٩٣٦ ، ص ٥٨ .

(٩٢) جورج سول (مراجع سابق) ، ص ٩٢ .

(٩٣) الدكتور محمد نسيم راقى : " مبدأ تكافؤ الفرص " — صحيفة التربية — تصدرها

رابطة خريجي معاهد وكليات التربية - السنة الخامسة عشرة - العدد الاول - نوفمبر ١٩٦٢  
'عدد خاص عن "اليثاق والتربية" (، ص ٤١ -

(٩٤) جون فوستر دالاس: حرب أم سلام - العالمية للطبع والنشر - ١٩٥٧، ص ٢٦.

(٩٥) جورج كاوتس: التعليم في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمد بدولان - مكتبة الانجلو  
المصرية، ص ٥٢.

(٩٦) المرجع السابق، ص ٧٠.

(97) M.C.: CHLLKN, Higher Technical Education in the  
U. S. S. R." — Chapter Two from : HIGHER EDUCATION IN  
THE U. S.S. R., UNESCO ;Educational Studies and docu-  
ments, No. 39, 1961, p.180

(٩٨) أديب ديميري: "منهج وتطبيق في التعليم" — الكاتب — مجلة للتقنين العرب -  
لسنة الحادية عشرة - العدد ١١٩ - فبراير ١٩٧٨، ص ٤٧، ٤٨ -

(99) XVIII the International Conference on Public  
Educa - tion, UNESCO, Pudlication No. 167 ; Interna-  
tional Bureau Of Education, Ceneva, 1955, p. 35.

(١٠٠) د. عبد المنعم عبيد: "الجامعات وعلاقتها بالصناعة والمجتمع" (مرجع سابق)، ص

١٥٩.

(101) CHRISTOPHER LLOYD; Op. Cit., p. 123.

(١٠٢) جوزيف شومبيتر: الرأسمالية والاشتراكية والديمقراطية — الجزء الاول (مرجع

سابق)، ص ٢٥٨.

(١٠٣) دكتور أحمد محمد إبراهيم (مرجع سابق)، ص ٩٢ -

(104) CHRISTOPHER LLOYD; Op. Cit., p. 140.

(105) Lbid., p. 127.

(١٠٦) الدكتور محمد نسيم راقت (مرجع سابق)، ص ٤٢ -

(١٠٧) ب.ج. وودز (مرجع سابق)، ص ١٣ - من المقدمة للأستاذ عباس محمود العقاد

(108) TROY ORCAN: "the Philosophical Bases of Integration — THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL EXPERIENCES; The Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois, 1958, p. 40

(109) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 2350

(110) Lbid. p. 137.

(١١١) الدكتور محمد فاضل الجمالي، اتفاق التربية الحديثة في البلاد النامية (مرجع سابق)،

ص ٥٠، ٥١ -

(١١٢) للرجع السابق، ص ٥٠ -

(١١٣) هيوستون واتسون (مرجع سابق)، ص ١٦، ١٧ - من المقدمة ، للأستاذ عباس

محمود العقاد -

(114) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 219.

(115) JOOHN; Op. Cit., p. 36

(١١٦) دكتور وهيب إبراهيم سمعان :دراسات في التربية المقارنة



(مرجع سابق) ص ٥٦، ٥٧.

(١١٧) الدكتور أبو الفتوح رضوان: "التربية والاندفاع الثوري" الراشد - مجلة المعلمين - السنة السابعة - العدد الثاني - ديسمبر ١٩٦١، ص ٤.

(١٨٨) عبد الرحمن الكواكبي: كتاب طبائع الاستبداد، ومصارح الاستعباد - من كتاب الأعمال الكاملة لعبد الرحمن الكواكبي، مع دراسة عن حياته وآثاره - بقلم محمد عمارة - الهيئة المصرية للتأليف والنشر - ١٩٧٠، ص ٢٨٥.

(١٩٩) للرجع السابق، ص ٢٨٨، ٢٨٩.

(١٢٠) للرجع السابق، ص ٤٠١.

'(121) ROBERT ULICH ; Op. Cit., p. 264.

(122) CHRISTOPHER LLOYD ; Op. Cit., p. 117.

(١٢٣) دكتور وهيب سمعان. دراسات في التربية المقارنة

(مرجع سابق)، ص ١٤٩.

(١٢٤) جورج كاوتس (مرجع سابق)، ص ٤٣٨، ٤٣٩.

(١٢٥) المرجع السابق، ص ٩.

(126) FRANCIS CHASE, Education Faces New Demands, HORACE MANN Lecture, 1956; University of Pittsburgh Press, 1956, p. 13.

(١٢٧) الدكتور محمد ليبب النجيجي: التربية وبناء المجتمع — مكتبة الأجلو المصرية -

١٩٧١، ص ١٧٩، ١٨٠.

(١٢٨) أحمد سعيد دويدار (مرجع سابق)، ص ٢.

(١٢٩) عبد الرحمن الكواكبي (مرجع سابق)، ص ٤٠١.

(١٣٠) عبد الملك عودة: دراسات في الإدارة العامة - الجزء الأول - تعريف الإدارة العامة -

معهد التخطيط القومي - مذكرة رقم ١٤٤ - ١٩ فبراير ١٩٦٢، ص ١٤.

(١٣١) جوزيف شوميتير، الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية - تعريب وتعليق خيرى

حماد - الجزء الثانى - العدد (١٨١) من (أختونا لك) - الدار القومية للطباعة والنشر، ص

٩٨.

(132) NICHOLAS HANS; Op. Cit., p. 79.

(133) ABDEL - MECUID EL - ABD ;Training of Technical and Skilled Personnel in Developing Countries; The Institute Of National Planning, NO mo No. 335, 15th, May 1963, p.4.

(١٣٤) الدكتور محمد الطيب عبد اللطيف : "سياسية الموالف في تخطيط القوى العاملة" -

مجلة تنمية المجتمع، يصدرها مركز تنمية المجتمع في العالم العربى - المجلد الرابع عشر -

١٩٦٧ - المزدان الأول والثانى، ص ٩٨.

(135) P.M.S. Frs: Planning for Science and Thechnology in Emerging Countries - NEW SCIENTIST; Vol. 17, No. 326, 14 ferburay 1963, p. 345.

(١٣٦) دكتور عبد الفتى عبود: "الأيديولوجيا والتربية" (مرجع سابق)، ص ١٩١.

(١٣٧) قرآن كريم : سورة الملك - ٦٧ : آية ١٥ .

(١٣٨) قرآن كريم : سورة البقرة - ٢ : آية ١٦٨ .

(١٣٩) عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية (مرجع سابق) ، ص ٥ .

(١٤٠) الدكتور مصطفى السباعي : اشتراكية الاسلام - دار ومطابع الشعب - ١٩٦٢ ، ص

٧٩ .

(١٤١) محمد قطب : قيسات من الرسول - الطبعة الثانية - دار الشروق ، ص ١٨ ، ١٩ .

(١٤٢) أحمد أمين : ضحى الاسلام - الجزء الثاني - الطبعة الاولى - مطبعة لجنة التأليف

والترجمة والنشر - ١٩٣٥ ، ص ١١ ، ١٢ .

(١٤٣) أحمد أمين : فجر الاسلام - الجزء الاول (في الحياة العقليّة) - الطبعة الثالثة - مطبعة

لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٣٥ ، ص ١٧٨ .

(١٤٤) عبد الفتى سيد أحمد عيود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، في الجمهورية العربية

المتحدة ، والولايات الأمريكية ، والاتحاد السوفيتي ، وفرنسا وإنجلترا (مرجع سابق) ، ص ٣٢ .

**(145) ABU AL-FOTOUH AHMAD RADWAN ; Old and New Forces in Egyptian Education, Proposals for the Re-construction of the Program of Egypt Education, in the Light of Recent Cultural Trends; Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New - york, 1951, p. 42.**

(١٤٦) بيوت الله ، مساجد ومعابد - الجزء الثاني - كتاب الشعب - رقم (٧٨) -

مطابع الشعب - ١٩٦٠ ، ص ١١٩ .

(١٤٧) المرجع السابق، ص ١١٩.

(١٤٨) عز الدين عباس<sup>١</sup> "التعليم في الإسلام" - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السابعة - العدد الخامس - مارس ١٩٦٢، ص ١.

**'(149) H.A.R. CIBB, and J.H. Shorter Encyclopaedia of Islam; Leiden, E.J. Brill, 1953, p. 304.**

(١٥٠) الدكتور أبو الفتوح راضوان: "البعد عن الحياة، مشكلة التعليم الثانوي" - الرائد - مجلة المعلمين - السنة السادسة - العدد الثالث - نوفمبر ١٩٦٠، ص ٣. (١٥١) أحمد أمين: "زعماء الإصلاح الإسلامي في العصر الحديث" - فيض المقاطر - الجزء الخامس - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٤، ص ١٨٧.

**'(152) WILLIAM HENRY HUDSON; Op. Cit, p.6.**

(١٥٣) دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور (مرجع سابق)، ص ٤٠.

(١٥٤) الدكتور وهيب إبراهيم سمعان: الثقافة والترقية في العصور القديمة (مرجع سابق)، ص ٢٥١.

(١٥٥) د.م. تيرنر: الكشف العلمي - ترجمة أحمد محمود سليمان - مراجعة د. محمد جمال الدين الفندي - العدد (٥) من (المسلم للمجتمع) - دار الكتاب المصري للطباعة والنشر، ص ٨.

(١٥٦) دكتور عبد الحميد أحمد أمين (مرجع سابق)، ص ٣٣.

**(157) CARL SACAN, - and JONATHAN LEONARS, and the Editors of LIFE: Planets; Life - Science Library, Time - Life International (Nederland) N.D., 1967, p. 13.**

(١٥٨) دكتور رءوف سلامة موسى : في أزمة العلم والجامعات - دار ومطابع المستقبل، ص ٣٤.  
(١٥٩) الدكتور عييب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في المصور الوسطى (مراجع سابق)، ص ١٦٢.

(١٦٠) محمد فاضل الجمالي : دعوة الى الاسلام (رسائل من والد في السجن الى ولده ) -  
الطبعة الأولى - منشورات دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٦٣، ص ٢١٢، ٢١٣.

(161) NICHOLAS HANS; Op. Cit., pp. 106, 107.

(١٦٢) متى عقرلوى : "فلسفة تربوية متجددة، وأثرها في التعليم الالزلى : نشأته، أهدافه  
، مفزاه" - فلسفة تربوية متجددة ، لعالم عربى يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في  
بيروت - مطابع دار الكشف - بيروت - ١٩٥٦، ص ١٠٨.

(١٦٣) جبرائيل كاتول : " فلسفة تربوية متجددة، والعمل بها في التنظيم والادارة" - فلسفة  
تربوية متجددة، لعلم عربى يتجدد - دائرة التربية في الجامعة الأمريكية في بيروت - مطابع دار  
الكشف - بيروت - ١٩٥٦، ص ٥٨.

(164) SYLVIA BENIANS: From Renaissance, A Study of  
the Influence of Political Development of Europe; Me-  
thuen and Co. Ltd., London, 1923, p. 190.

(165) CANON LEONARD; "The Church in Educcaation"  
SCHOOL AND COLLECE, Inoorporathing School and Col-  
lege Manegenent; Vol. No.5, May 1961, p. 933.

(166) COUPLAND, R (Selected by): War Speeches of  
WILLIAM PITT, the Younger; Third Editioon, Oxford, at  
the Clarendon Press, 1940, p. XXXVI (from the Introduc-  
tion).

**(167) NICHOLAS HANS; Op. Cit. 291.**

**(168) Ibid., p. 293.**

**(169) Racial Factors.**

(١٧٠) ول ديورانت (مرجع سابق)، ص ٦٣ .

(١٧١) جروف سامويل دلو (مرجع سابق)، ص ١٣٥ .

**(172) NICHOLAS HANS, Op. Cit., p. 35.**

**(173) WORLD SURVEY OF EDUCATION, LL, Secondary Education; UNESCO, 1961 p. 1364'**

**(174) CHRIS A. DE YOUNG, Introduction to American Public Education; Third Edition, McCraw — Hill Book Company Inc., New - York, 1955, p. 29.**

**(175) Ibid. p. 35.**

**(176) CUY H. WELLS; "The supreme court Decision , and Its Aftermath" — NEGRO EDUCATION IN AMERICA. ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth year- book of the JOHN DEWEY Society; First Edition, Harper and Brothers , Publishers, New - York, 1962, p. 233.**

**(177) VIRCLL A. CLIFT, : "Appropriate Goals and plans for the Future" - NEGRO EDUCATION IN AMERICA, TTS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Socity; First Edition, Harper and Brothers, Publishers, NEW -YORK, 1962, pp. 306, 307.**

(178) I.L; KANDEL, American Education in the Century; Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1957, p. 226.

(179) HANS, NICHOLAS; Op.Cit., p. 38.

ويمكن أيضا الرجوع إلى :

W.A LOW, "The Education of Negroes Viewed Historically"- NEGRO EDUCATION IN AMERICA, ITS ADEQUACY, PROBLEMS, AND NEEDS, Sixteenth Yearbook of the JOHN DEWEY Society; First Edition, Harpen and Brothers, Publishers - Shers, New - York, 1962, pp. 43, 44.

(180) SCHWARZ, WALTER; The Arabs in Israel; Faber and Faber, London, 1959, p. 87.

(181) PERETZ, DON; Israel and the Palestine Arabs; D.C., Washington, 1958, p. 98.

(182) Ibid., pp. 96, 116.

(١٨٣) المنصرية الصهيونية في الفكر والتطبيق - جامعة الدول العربية - الأمانة العامة -  
الإدارة العامة لشئون فلسطين - يوليو (تموز) ١٩٧٦، ص ٥٤، ٥٥.

(184) J.S. BENTWICH and M.HAIFA RINNOT,  
:"Education in Cities"- THE WORLD YEARBOOK OF EDUCATION, Evans and Brothers, London, 1970. p. 336.

(185) RANDOLPH L BRAHAM; Israel, a Modern Educational System, A Report Emphasizing Secondary and Teacher Education; U.S. Government printing Office, Washington, D.C., 1966, p. 90.

(186) BENTWICH, JOSEPH S.; Education in Israel;  
Routledge and Kagan Paul Limited, London, 1965,p.178.

(187) BRAHAM RANDDOLPH. ; OP Cit, p. 101.

(188) SCHAWARZ, WALER;Op. Cit.,p. 116.

(١٨٩) الفرد لينتال: اسرائيل، ذلك الدولار الزائف - تعريب عمر الديراوى أبو حجة - دار  
العلم للملايين - بيروت - ١٩٦٠، ص ٣٠٤.

(١٩٠) تبلغ مصروفات التعليم الجامعى الاسرائيلى ٢٧٠٠ ليرة اسراييلية نسي  
التوسط، أى حوالى ٩٠٠ دولار، أى مايقرب من ٤٠٠ جنيه مصرى، وهو مبلغ  
لا يتحمله الطالب الاسرائيلى ذاته، غير أن الطلبة اليهود يجدون فرصا للعمل،  
وهبات ومساعدات من الجمعيات الصهيونية، وهو ما لا يجد الطلبة العرب شيئا  
منه، فضلا عن انخفاض مستوى العرب الاقتصادى عموما، بسبب سياسة الاحتلال.

(١٩٢) الفرد لينتال (مرجع سابق)، ص ٣١٣ و ٣١٤ - نقلا عن مجلة نيسر  
الاسرائيلية - عدد تشرين ثانى / كانون أول (نوفمبر / ديسمبر) ١٩٦١، ص ٣٠.  
(١٩٣) جسان محمد حسان: " الدور الاجتماعى للتعليم فى المجتمع -  
الاسرائيلى " - الكتاب السنوى، فى التربية وعلم النفس - بأقلام نخبة من أساتذة  
التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣، ص ١٣٣ و ١٣٤.

(١٩٤) دكتور سعيد أسمايل على: التربية اليهودية الصهيونية - دار الثقافة  
للطباعة والنشر بالقاهرة - ١٩٧٤، ص ٥٣.

(١٩٥) المرجع السابق، ص ٥٤.

(١٩٦) للتوقف على ألوان التفرقة المختلفة بين البيض (الأقلية)، والـسـود  
والملونين (الأكثية)، ارجع الى:

- أنجار ميروكس، وج.ب. ماكولى: الحرية المدنية فى جنوب أفريقيا - ترجمة  
محمود أحمد حسين - راجعه دكتور محمد محمود الصياد - رقم (٥٤١) مسن  
(الآلف كتاب) - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٥.



( ١٩٧ ) الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " التفرقة العنصرية والتعليم في جنوب

أفريقية " - مرآة العلوم الاجتماعية - تصدرها رابطة أساتذة المواد الاجتماعية -

السنة الرابعة - العدد الثاني - مارس ١٩٦١ ، ص ٦٩ .

( ١٩٨ ) المرجع السابق ، ص ٦٨ .

( ١٩٩ ) المرجع السابق ، ص ٦٩ .

( ٢٠٠ ) المرجع السابق ، ص ٦٩ .

( ٢٠١ ) المرجع السابق ، ص ٦٧ .

( ٢٠٢ ) الدكتور محمد الهادي بغيني : في أصول التربية ، الأصول الثقافية

للتربية - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٤ ، ص ١٣٧ .

( ٢٠٣ ) أبين عمار الصغير : التفكير العلمي عند ابن خلدون

( ٢٠٤ ) مقدمة العلامة أبين خلدون - المكتبة التجارية الكبرى ، ص ٤٠ ، ٤١

من الفصل السابع عشر من الباب الخامس من الكتاب الاول : في أن الصنائع انما

تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته .

( ٢٠٥ ) المرجع السابق ، ص ٤٣٤ - من الفصل الثالث من الباب السادس من

الكتاب الأول : في أن العلوم انما تكثر حيث العمران وتعظم الحضارة .

( ٢٠٦ ) جان جاك سرفان شرايبر (مرجع سابق) ، ص ٣١٥ .

(207) FREDERICK HARBISON, and CHARLES MYERS, A.; Op.

cit, p. 131.

( ٢٠٨ ) الدكتور محمد يحيى عويس، والدكتور منيس أسعد عبد الملك : مبادئ

الاقتصاد الحديث - القسم الأول - مطبعة مخيصر - ١٩٧١ ، ص ١٦ .

( ٢٠٩ ) فردريك هاريسون ، وتشارلز أ. مايرز ( مرجع سابق ) ، ص ٣١ .

( ٢١٠ ) نجان جاك سرفان شرايبر ( مرجع سابق ) ، ص ٥١ .

( ٢١١ ) أرجع الى ص ١٩٩ من الكتاب .

( ٢١٢ ) السكان والسياسات الدولية - أشراف فيليب هوسر - ترجمة الدكتور

خليل حسن خليل - مراجعة وتقديم الدكتور سعيد النجار - مكتبة الانجلو

المصرية - ١٩٦٣ ، ص ٧ - من المقدمة ، للدكتور سعيد النجار .

( ٢١٣ ) فردريك هاريسون ، وتشارلز أ. مايرز ( مرجع سابق ) ، ص ٢١٢ .

(214) DE WITT, N. : Education and Professional Employment in the U.S. S.R.; National Science Foundation, Washington, 1961, PO 439 Tables VI and VI 3.

(٢١٥) دكتور على لطفى : التنمية الاقتصادية، دراسة تحليلية - المطبعة  
الكعالية - ١٩٧٢، ص ٣٤.  
(٢١٦) المرجع السابق، ص ٣٤.

(217) Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, UNESCO; Paris, 1961, pp. 11,12.

(٢١٨) دكتورة نازلى صالح أحمد : التعليم ومشكلاته فى دول العالم وفق  
مستوياتها - الباب الثالث من : فى التربية المقارنة - الطبعة الأولى - عالم  
الكتب - القاهرة - ١٩٧٤، ص ١٥٠ - ١٥٢.

الفصل الرابع

الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية

للدكتور عبد الفني عبود



## الفصل الرابع

# الأيديولوجيا والتربية في المجتمعات الرأسمالية

### تقديم \*

تقوم الفلسفة الرأسمالية علي أساس الايمان بالانسان ، من حيث هو ( انسان ) ، و من حيث هو الأساس الذي يقوم عليه صرح المجتمع . فالرخاء الاقتصادي و التقدم لا يتومان - في ظل الرأسمالية - علي أساس ما تحتكزه الدولة من أموال و منشآت ، بل علي أساس النشاط الذي يقوم به الافراد . و القوة السياسية التي تتمتع بها الدولة في المجتمع الرأسمالي ، لا تأتي مما يتجمع في يد السلطة الحاكمة من قوة و نفوذ ، و مصادرة للحريات ، بل مما وفرته للمواطنين فيها من حريات و ضمانات .

و الفلسفة الرأسمالية ليست فلسفة مكتوبة ، أو نظرية مشروحة ، و إنما هي مجموعة من

---

(\*) هو الفصل الخامس من كتاب ( الأيديولوجيا والتربية ، مدخل لدراسة التربية  
للقارة ) ، الذي نشرت ( دار الفكر العربي ) بالقاهرة ، طبعته الأولى ١٩٧٦ ،  
ونشرت طبعته الثالثة - ١٩٨٠

افكار ، توصلت اليها المجتمعات الغربية بعد الاصلاح . وهي تقوم على أساس الفردية والفرس *Laissez-faire* ، وعلى أساس النشاط الفردي والبادئة الفردية و المعتمدين على اللغامة الفردية و الذكاء الفردي ، و على أساس التنافس بين الافراد و المؤسسات . و اذا تدخلت الدولة ، فهي إما لتدخل لتنظيم ذلك التنافس بين الافراد و المؤسسات ، و هي تتدخل - علي حد تمييز سنل *Snell* - " كحكم قنط " ، " بمن بعض القوانين " (١) التي تنظم العلاقات بين الافراد و الجماعات .

وقد رأينا عند الحديث عن العوامل الاقتصادية في الفصل الرابع أن هذه الفكرة تعود الي كتاب و منكري عصر الاصلاح و ما تلاه من عصور ، بمن حرصوا علي التاكيد بان الفرد قوة اجتماعية ضرورية و قائمة .

وكانت هذه الفردية ، هي رد الفعل المنطقي لذلك الضغط العنيف ، الذي كادت تمارسه الكنيسة و الاقطاع و السلطات الحاكمة ، على الفرد ، و علي حريته و تفكيره ، حيث ثارت الكنيسة في القرن الثالث عشر مثلاً " أكبر ملاك الاراضي ، و أكبر السادة الإقطاعيين في أوروبا " ، و صارت " جزءاً لا يتجزأ من النظام الاقطاعي ، و جعلت نفسها منظمة سياسية و اقتصادية و حرية ، لا منظمة دينية و كني " و صارت للكنيسة " فرعاً من الحكومة الدينية ، أو صارت الحكومة الدينية فرعاً منها ، حتى صار الاختلاف في العقيدة بمد خيانة ، و صارت حرية العقيدة ، تعد مخالفة سياسية و صارت هذه القوى الحاكمة حرية العقيدة ، تعد مخالفة سياسية ، صارت هذه القوى الحاكمة تتعاون ، ( للضغط ) علي الانسان الفرد ، لمصلحتها جميعاً .

وكان المال الغرب الخلف الجامد ، بالشرق للتقدم للتعمر ، عن طريق ما يصلح لدرسون علي تسميته ( بمعايير الحضارة ) (٤) التي من خلالها " أخذت الدنية الاسلامية تشق طريقها الي غرب لوربا ، منذ أواخر القرن الهادي عشر للميلاد " (٥) ، و التي كان من أشهرها الاندلس و المغرب العلوية ، و لتجارة ، و الكتب العربية للترجمة - كان لهذا الاتمال اثره في ذلك ( لتمرّد ) علي السلطة و علي القانون ، و علي الكنيسة و ما تقدمه من

علم ، و ما تفرضه من جمود ، و قد تمثل هذا التمرد في " ظهور موجة من الانحاد و الهرطقة ، و وضوح الحاجة الى التوفيق بين الأفكار و المعتقدات الدينية الرئيسية ، و الاهتمامات الدنيوية المختلفة ، أو بعبارة أخرى ، ضرورة التوفيق بين مطالب الإيمان و مطالب العقل الانساني " (٦)

وقد بذل القديس توماس الاكوينى ( ١٢٢٥ - ١٢٧٥ ) جهودا ضخمة لهذا التوفيق بين الايمان المسيحي و العقل الانساني ، فابتكر " تفسيرا جديدا لمذهب الفردية عند أرسطو ، و بذلك حول الغزو الفكري الاسلامي ، بحيث اجراه في اتجاهات شخصية ، و هكذا مهد الطريق ، علي غير قصد منه ، لحركة الاصلاح البروتستنتي " (٧)

وقد انتشر هذا ( الفكر ) الجديد من خلال الكنيسة ذاتها ، في مدارس الاديرة و مدارس الكاتدرائيات ، و هي أشهر المدارس في تلك العصور الوسطي ، كما انتشر في الجامعات ، و هي تلك " المراكز الثقافية التي تذكرنا بمدارس أفلاطون و أرسطو " و التي " أخذت تتكاثر في مدن أوربا الكبرى " منذ " القرن الثالث عشر و القرن الرابع عشر " و التي " و ان لم تتحرر تماما من وصاية الكنيسة ، كانت ، مع ذلك ، التفتح الأول للعلم الحر " (٨) ، حيث كانت " هي التي كونت الحركة الفنية و الفكرية التي نسميها الاصلاح " (٩) .

وهكذا " يمكن لمن يطالع تاريخ لوربا الديني ، و تاريخ الكنيسة النصرانية ، أن يتلمس تأثير الاسلام العقلي في نزعات المصلحين و الثائرين علي النظام الاسقفي السائد ، أما دعوة ( لوتر ) الاصلاحية الكبرى ، فقد كانت - علي علاقتها - أبرز مظهر للتأثر بالاسلام و بعض عقائده ، كما أعترف المؤرخون " (١٠) .

وقد هوجمت ( الحركة المدرسية ) التي تزعمها توماس الاكوينى و أتباعه ، علي اساس أنهم يغيemon الكثير من الوقت و المجهود في الجدل المنطقي و الميتافيزيقي ، لا احتراما للعقل الانساني ، و لكن تخايلا عليه ، ليظل علي ايمانه القديم بالكنيسة و معتقداتها . و قد تزعم هذه الحركة الفكرية الجديدة العلماء الاوربيون ، الذين تعلموا علي يد العرب او تأثروا بمنهجهم ، أو قرءوا لهم أو اتصلوا بالفكر اليوناني القديم عن طريق الترجمة العربية الدقيقة له من أمثال

روجر بيكون ( Roger Bacon حوالي ٤٢٩٤ - ١٢٩٢ تقريباً ) ، الذي كان قد اطلع علي بحوث الحسن بن الهيثم ، وتأثر به وبعده العلمي ، و الذي " التي بنفسه بحماسة بالغة في تيار العلوم الرياضية ، و التاريخ الطبيعي و الفلسفة " ( ١١ ) .

وكان ذلك هو منشأ الفكر أو الفلسفة الرأسمالية ، التي تقوم علي ( الفردية ) ، و علي احترام تلك ( الفردية ) ، حيث " ظلت الفردية هي الظاهرة التي يدور حولها التفكير الغربي ، علي الأقل منذ القرن الثامن عشر " ( ١٢ ) .

و كانت هذه ( الفردية ) ، هي رد الفعل الطبيعي لذلك ( التحكم ) في ( الانسان ) الاوربي قرونا طويلة ، قبل تجر ثورة الاصلاح ، و كان هذا ( التحكم ) ، تمارسه الكنيسة ورجالها و يمارسه الحكام ، و يمارسه النظام الاقطاعي القديم ، الذي قامت ضده الثورات في كل مكان في أوروبا .

#### أولاً : الفكرة الرأسمالية

نبتت فكرة الرأسمالية في الغرب ، كرد فعل للضغط و الكبت الذي كانت تمارسه كل السلطات الحاكمة أو للتحكم في المجتمع ضد ( الفرد ) ، و ازدهرت هذه الفكرة ، نتيجة لاتصال الغرب ، المتخلف ، بالشرق الاسلامي المتحضر ، ووقوف الغربيين علي نواحي الحياة المختلفة التي يحياها ( الانسان ) في الشرق ، تحت الحكم الاسلامي .

ومن هنا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة ( انسانية ) ، قبل أن تكون مجرد نظرية ( اقتصادية ) و كان محورها هو الايمان بالفرد ، و الايمان بقدراته و إمكانياته . و قد كان لهذه الفكرة ( الانسانية ) صداها في الفكر ( الديني ) ، فكانت حركة الاصلاح البروتستنتي ، التي تضع ( الخلاص ) في يد الانسان ، بعد أن كانت الكنيسة ( تحتكره ) ، و تجعل العلاقة بين الانسان وربه علاقة مباشرة ، بعد أن كان رجل الدين المسيحي يتوسط تلك العلاقة



و ثمة من يري أن جون لوك **John Locke** ( ١٦٣٢ - ١٧٠٤ ) ، المفكر والفيلسوف الإنجليزي ، وهو من جامعة البيوريتان **Puritans** ، ومن اشتركوا في الثورة علي الحكومة الإنجليزية الاستبدادية في مطلع القرن السابع عشر ، في اثناء الحرب الاهلية - كان يقف بأرائه وراء ما تفجر من ثورات ( إنسانية ) ، " فحركة ، لتحرير الكبرى ، التي سادت أوروبا في القرن الثامن عشر ، لم تكن سوى امتداد طبيعي لفلسفة لوك - تلك الفلسفة التي كانت تقوم علي احترام القيم الانسانية و الحرية الفردية ، سواء في الدين أو الفكر أو السياسة و تنادي بتحرير الفرد ، الذي كان قد أنطمست شخصيته ، في ظل من استبداد الكنيسة ، و تلاشت حقوقه ، و انصهرت في نار من طفيان الملوك ، فأصبحت حياته كلها واجبات بلا حقوق " ( ١٣ ) .

لقد كان لوك ذا تأثير " في فلاسفة التحرير الفرنسيين ، مثل فولتير ، و مونتسكيو ، و جان جاك روسو . فقد تبني فولتير أفكار روسو عن الحرية و التسامح ، و ظل طوال حياته يهاجم كل تعصب ، و يناهض بالحرية . بينما أخذ مونتسكيو عن لوك نظريته في فصل السلطات ، و أخذ روسو عنه نظرية العقد الاجتماعي " ( ١٤ ) .

وكان لهذه الفكرة الانسانية صدها في الفكر ( السياسي ) فكانت الديوقراطية ، و كانت الثورات المتتالية على الاستبداد و الظلم ، في كل انحاء أوروبا ، سواء في ذلك الثورات السلمية كالثورة الإنجليزية ، و الثورات الدموية ، كالثورة الفرنسية ، و قد بلغت هذه الثورات " ذروتها عام ١٨٤٨ " ( ١٥ ) ، الذي اطلق عليه ( عام الثورات ) ، لان الثورات قد اجتاحت بلاد أوروبا كلها فيه .

و كان لهذه الفكرة ( الانسانية ) صدها في الفكر ( الاقتصادي ) ، فكانت الحرية الاقتصادية ، و كانت المنافسة ، و كان الصراع بين الأفراد و الهيئات ، بعيدا عن تدخل الدولة في صورة قوانين ، تسنها لتنظيم العلاقة بين المتنافسين . وحينما اتجهت دول الغرب الي الاستعمار في القرن التاسع عشر ، صار تدخل الدولة ضروريا من ناحية الامن القومي ( ١٦ ) ، لان الامر لربط ب فكرة القومية ، و صراع الدول الأوروبية القومية ، للحصول علي المستعمرات ،

تحصل منها علي الواد المتام ، وتستغلها كاسواق لتنتجاتها .

ومنذ القرن التاسع عشر ، وتدخل الدولة في للجمعيات الرأسمالية في الشئون الاقتصادية موجود ، ولكن بدرجات تختلف من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالي ، ، و ما تقرضه هذه الظروف من تحديد حجم هذا التدخل . ورغم هذا التدخل ، ظل الاساس - - كما كان - هو " حرية الفرد ، و المقامرة الفردية ، و الدولة لا تتدخل - حين تتدخل - الا للضرورة ، و بمقدار " (١٧) .

وكان لهذه الفكرة ( الانسانية ) صديقا في الفكر الاجتماعي ، وفي الفكر الاخلاقي ، فقد انتشرت روح الاصلاح - علي حد تعبير همدسون - " في كل مجال . لقد وجدت روح جديدة نسي السياسة وفي المجتمع ، وفي العلم و الفلسفة و الدين ، وفي الادب و الفن " . و كان أهم تغير تم - في نظره - هو " التغير الاساسي في اتجاه الناس نحو انفسهم ، و نحو عالمهم ، الذي يعيشون فيه " (١٨) .

اي أن الايديولوجيا الفردية و الاجتماعية في أوروبا قد تغيرت كثيرا تغيرا جذريا ، نتيجة لهذه الفكرة ( الانسانية ) ، يظهره لنا أوليخ *Ulich* ، من خلال تلك المقارنة الشيقة التي يمرضها ، بين الحياة في العصور الوسطى والحياة في عصر الاصلاح ، فيري ان الحياة في العصور الوسطى كانت حياة " استاتيكية جامدة ، و بظهور الاصلاح ، أصبحت الحياة ديناميكية ، و أصبحت سعيًا و عملاً " ، و أن " العلم و الثروة و التكنولوجيا ، هي فضلا عن أنها اسباب ، إنما هي نتائج مباشرة لهذه الحقيقة " (١٩) .

ولذلك ينتقد جودسل *Goodsell* التعبير بلفظ النهضة *Renaissance* عن ذلك العصر الذي يأتي بعد الاصلاح *Reformation* ، علي أساس أنه " يعني النهضة الفجائية للطاقة البناء ، و التغير السريع ، ونسي الاهتمامات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية للدول الاوربية . و مثل هذه النظرة غير صحيحة تماما " ، " فان كل هذه التأثيرات كانت تعمل لسدة قرون في المتفاء ، و لم تكن النهضة الا إشارة البدء في حصد ثمارها

نقط " (٢٠) .

لقد كان الإصلاح تحولاً أيديولوجياً ، و كان هذا التحول الأيديولوجي عميقاً ، بحيث استغرق وقتاً طويلاً ، اختلف في طوله من مجتمع أوربي الي آخر ، حيث كانت شعوب أوروبا تتفاوت فيما بينها في درجة اتصالها - و تأثيرها - بحضارة المسلمين ، و في درجة ميلها الي المحافظة ، أو رغبتها في التجديد ، و لذلك فان " تحديد تاريخ معين لبدء الإصلاح مستحيل ، فقد انتهت العصور الوسطى في لوقات مختلفة ، ليس فقط فلي الدول المختلفة ، بل وفي ميادين النشاط المختلفة ايضا " (٢١) و ان كان ذلك عموماً قد تم ، فسي الفترة الواقعة بين القرنين الرابع عشر و السابع عشر .

وكانت ( النهضة ) ، هي ثمرة هذا التحول الأيديولوجي العميق ، بعد ان صار حقيقة واقعة

وقد دفع هذا التحرر الذي حصل عليه ( الانسان ) الأوربي ، بهذا الانسان ، الي النشاط والحركة ، فراح يفكر ويكتشف ويخترع ، ويفرغم التفكير و الكشف و الاختراع ، الي تكنولوجيا ، و من هنا بدأ ( التزواج ) و الارتباط بين العلم والصناعة ، فالعلم يحتاج الي الصناعة ، لتزوده بالمال والادوات والمعدات والعامل والمكتبات ، ولتزود العاملين فيه بالمساعدة والتأييد والتشجيع ، والصناعة هي الأخرى تحتاج الي العلم ، و الي البحث العلمي ، لتنمو ، و تزداد قدرتها علي ( منافسة ) الصناعات الأخرى ، و علي كسب اسواق جديدة ، و علي زيادة كسبها وربحها ولذلك يلاحظ لانسلوت هوجين قوة العلاقة " بين قادة العلم في أسكتلندا ، و بين قادة الصناعة الانجليزية ، في فترة نمو الثورة الصناعية " (٢٢) في إنجلترا ، التي تفجرت فيها هذه الثورة .

وقد كانت الثورة الصناعية ، و هي ثمرة ( التزواج ) بين العلم و الصناعة ، في ظل الأيديولوجيا الرأسمالية .

وقد ادت هذه الثورة الي " بزوغ طبقة رأسمالية جديدة ، تقوم علي الصناعة ، و تؤمن

بممكنات العلم ، و تستعين برجاله ، وتتفق عليهم في كفاية و بذخ " ، و " أخذ العلم الجديد يرسخ في القرية الأوربية " ، و تعددت مؤسساته في معظم أنحاء أوروبا " ( ٢٣ ) ، و صار العلم - لأول مرة في تاريخه منذ القرن السادس عشر - وسيلة يسيطر بها الإنسان علي العالم الذي يعيش فيه ، و زادت قوة هذا العلم بشكل واضح نتيجة للتزولج بينه و بين الصناعة ، و نما في هذا المجال نموا كبيرا في القرنين السابع عشر و الثامن عشر ، " و لكنه لم يبدأ يؤثر في نهج الانتاج ، الا في لواخر القرن لثامن عشر ، و لقد كان تغيير وسائل العمل منذ قدماء المصريين الي عام ١٧٥٠ أقل من تغييرها من عام ١٧٥٠ حتي يومنا هذا " ( ٢٤ ) .

ومنذ تحقق هذا ( التزولج ) بين العلم و الصناعة ، الذي بلغ ذروته في القرن الثامن عشر و تحقق للغرب في ظل الرأسمالية تلك الانطلاقة الكبرى ، و في " جميع مظاهر الحضارة الحديثة و إنجازاتها " ، فهي كلها " ثمار مباشرة أو لا مباشرة ، للعملية الرأسمالية " ( ٢٥ ) حيث " اقيمت في ظل الرأسمالية للعامل و الصانع ، و أنشئت السلك الحديدية ، و بنيت السفن الكبيرة " ، فازداد انتاج مختلف الطيبات المادية ، عشرت و مئات الاضعاف ، بما كان عليه في فترة ما قبل المرحلة الرأسمالية " ، و " كانت هذه المنجزات من نتيجة الاكتشافات العلمية ، و الاختراعات التكنيكية ، و إتقان مناهج الانتاج " ( ٢٦ ) .

وبدأ الجانب الاقتصادي في ( الحرية ) يطغي على بقية الجوانب في الايديولوجيا الرأسمالية ، بعد أن كان مجرد جانب واحد من هذه الحرية ، التي حققته ثورة الاصلاح الديني في لوربا ، بحيث صارت الرأسمالية لا توحى في الذهن الا بهذا الجانب الاقتصادي ، و ما يؤدي اليه من صراع علي الكسب و الربح ، و من تنافس في الحصول علي اللواد الخام و الاسواق و المنجبرات الفنية ، و من حروب لحماية المصالح الرأسمالية في خاسرج الحدود ، و من صراع بين العمال و أصحاب الاعمال ، و من مكتشفات علمية لزيادة الانتاج و خفض تكلفته ، و من بحوث علمية للوصول الي هذه المكتشفات ، و غير ذلك مما يعتبر هذا الجانب الاقتصادي مدبرة و محوره .

وفي اطار هذه ( الحرية ) الاقتصادية أيضا ، " اقترن الاستعمار بالرأسمالية لتجارية ، و الرأسمالية الصناعية . و الرأسمالية التجارية هي التي سادت في لوربا في القرنين السادس عشر و

السابع عشر ، و كانت فيها التجارة هي محور النشاط الاقتصادي \* . وفي مرحلة الرأسمالية الصناعية ، ظهرت تنظيمات إنتاجية جديدة ، علي رأسها الشركات للمساهمة \* ، و انتقلت الرأسمالية من رأسمالية الوحدات الصغيرة ، أو رأسمالية المنافسة ، الي رأسمالية الوحدات الكبيرة ، أو رأسمالية الاحتكارات **Monopoly Capitalism** .

ويظهر الاحتكارات ، اتسع نطاق الاستثمار ، و تطورت الرأسمالية الأوروبية ، الي الرأسمالية الإمبريالية \* (٢٧) .

بيد انه ليست الفكرة الرأسمالية علي هذا النحو في كل المجتمعات الرأسمالية المعاصرة ، فالبلاد الرأسمالية تختلف في نمواها الاقتصادي ، بين الرأسمالية الغربية ، التي اكتمل نمواها في الولايات المتحدة الأمريكية ، وفي بعض بلاد أوروبا المتقدمة ، كفرنسا و إنجلترا و بلجيكا و مولندا وغيرها - والرأسمالية غير الغربية ، الموجودة في بلاد غير أوروبية ، ولكنها تسير في تلك الغرب ، كاليابان وستراليا ، والرأسماليات الأخرى الموجودة في بلاد أخرى ، غير أوروبية وغير متقدمة ، ولكنها تختلف في تقدمها أو تخلفها ، كالبحرين والكويت والسعودية ، ولبنان وتركيا ، وجنوب إفريقية ، وكوريا الجنوبية ، وغيرها .

والفكرة الرأسمالية في هذه البلاد غير المتقدمة ، قد لا تعدي صورة من صور الاقطاع القديم بكل مساوئه و شروبه ، و قد تعدي ذلك قليلا ، فتجديها صناعات بدائية مختلفة ، أو صناعات نامية محدودة ، و مثل هذه البلاد ، لا تزال الفكرة الرأسمالية فيها ، في طريقها الي التبلور ، علي نحو من الانحاء .

وهي - بفعل العوامل التاريخية ، التي فرضت عليها التظلف و قت الانطلاقة الأوروبية الكبرى بعد الإصلاح - تعيش ، مع غيرها من البلاد الأخذة في التقدم ، مرحلة من التثوير و التبدل و عدم الاستقرار .

ومهما كانت درجة التقدم التي وصلت اليها هذه البلاد الرأسمالية غير المتقدمة ، أو الأخذة في التقدم ، فانها - شأنها في ذلك شأن أكثر البلاد الرأسمالية تقدما - تقيم المياه علي

ثلاثة أسس ، هي :

أ- الإيمان بالفرق ، وإن اختلفت درجة هذا الإيمان به فيها ، عنها في البلاد المتقدمة ، كما أن ( مواصفات ) هذا ( الفرد ) تختلف في مجتمع منها الي مجتمع آخر ، فقد يكون هذا الفرد ابن طبقة معينة من الناس ، و قد يكون ابن جنس معين من الناس - كما هو الحال في إسرائيل و جنوب أفريقيا .

ب - توفير الحرية الاقتصادية و السياسية ، وقد لا تتمدي هذه الحرية تعدد الأحزاب ، و قد تتمدي ذلك كثيرا ، فنصل الي حد ( التسبب ) . الذي تعيش - في ظله - البلاد ، و كان الدولة فيها لا تعرف شيئا عما يحدث داخل حدودها ، أو تعرف الكثير ، و لكنها لا تتدخل في شيء - باسم الحرية .

ج - إقامة الحياة علي الصراع و التنافس ، و تأكيد الفردية ، وأن كان هذا الصراع قد يكون غير عادل ، في بعض هذه المجتمعات ، بسبب اتساع الهوة بين الغني و الفقير ، بما يجعل هذا الصراع لونا من ألوان ( الانتحار ) بالنسبة للفقير ، تكون نتيجته ، استعباد الغني للفقير ، و استئثاره دونه بكل خيرات المجتمع .

ورغم ذلك ، فلا يزال الباب مفتوحا في هذا المجتمع لكل فرد ينبغي ، رغم قسوة الظروف حوله ، سواء من باب الشفقة التي تدفع بعض ذوي القلوب الرحيمة الي العطف علي الفقراء النابضين ، سواء بصفه فردية ، أو بشكل جماعي ، عن طريق الجمعيات الخيرية ، التي يتعاون في أنشائها الاغنياء في هذه المجتمعات .

ومن هذا الباب ، استطاع كثير من المصريين الذين يحتلون كثيرا من مراكز القيادة في مصر اليوم ، سواء في مجالات العلوم و الفنون و الاداب و السياسة و الاقتصاد و للمجتمع - أن يفيروا مراكزهم الاجتماعية ، و يرتقوا السلم من لولئ درجاته ، ليصعدوا الي قمته .

وهذا الذي حدث في مصر في النصف الأول من هذا القرن ، حدث - و لا يزال يحدث - في كثير من هذه المجتمعات الرأسمالية ، علي مختلف درجات التقدم ، التي حققتها هذه المجتمعات

## ثانيا : الرأسمالية و التربية

إذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة ( إنسانية ) أساسا ، مدناها هو تحقيق ( فردية ) الفرد ، وتوفير الحرية له ، كرد فعل لتحكم الكنيسة و غيرها من القوي الفاشمة ، التي كانت تعاصر هذه الحرية أول الامر - فإن صلتها بالتربية تكون قوية ، لأن ( الفردية ) بدون تربية تتحول إلي اثنائية وجشع ، ( والحرية ) بدون تربية تتحول إلي فوضى و عجمية .

ويري ميليت أن " التربية المرة في جوهرها ليست نفعية ، فهي لا تعلم البر ، كيف يكتسب رزقه وإنما تحاول ان تعلمه ، كيف يحيا حياة أكثر ثراء ، في العقل و الجسم و الروح ' وأن " القيم الشائفة في الدراسات المرة الليبرالية كلها ، هي نقص الجهل ، وزيادة السرعة و تقليل التحيز و تنمية التسامح ، والتدريب علي تمييز الحق من الباطل ، والتدريب علي أساليب كشف الحقائق ، واحترام المنطق ، و .... " (٢٨)

و قد تنبه مارتن لوتر ، مفجر حركة الإصلاح ، إلي هذه الحقيقة ، إذ سرعان ما ترجم الكتاب المقدس إلي اللغات المحلية ، حتي يسهل علي الناس فهمه ، بدلا من أن يظل ( الغازا ) لا يستطيع حلها الا التفسير وحده ، كما قرر " انشاء مدارس ، لتعليم القراءة و الكتابه " (٢٩) ، ليتمكن الناس من قراءته بأنفسهم ، بدلا من اللجوء الي قساوسته ليقرؤوه لهم ، و بقراءة الانسان الاوربي الكتاب المقدس وحده ، و فهمه له ، تحقق حريته ، حيث : " يتود الكتاب الكنيسة ، بدلا من التفسير " (٣٠) .

ومن ناحية ناحية أخرى ، فإن التغير الايديولوجي ، الذي أحدثته ثورة الإصلاح ، من حيث الثقة في الانسان ، و تغيير العلاقة بين الانسان و الحياة تغييرا جذريا - قد أدبي إلي تغيير جذري في نظم التعليم ، ابتداء من القرن السادس عشر ، فقد أدت حركة الإصلاح " إلي اصلاح طرق التعليم ، ولى نشوء فكرة التعليم الأولي العام " (٣١) ، ولى إعادة تنظيم المدارس الثانوية (٣٢) ، ولى التفكير في تعليم البنات (٣٣) . كما يلاحظ تيلور *Taylor* أن ثورة الإصلاح قد أدت إلي ايجاد فكرة التعليم المر ، التي تؤكد الفردية ، و التي تمثل " تمردا ضد

سلطة الدولة ، و ضد المذهب الديني ، و ضد كل عناصر النظام القديم " (٢٤) . كما يلاحظ هـدسون *Hudson* أن فلسفة التربية هي الأخرى ، قد تغيرت ، نصار " ينظر إلى التربية على أنها تمد للحياة ، وعلي أنها أصبحت ضرورية لاجتماعية " (٢٥) .

ويلاحظ أن التغير الجذري في نظم التعليم بعد القرن السادس عشر قد ظهر في البلاد البروتستانتية ، التي أخذت بالإصلاح الديني ، دون البلاد الكاثوليكية ، التي وقفت صده ، فقد ظهر في ألمانيا و إنجلترا ، ومنهما انتقل إلى الولايات المتحدة ، ثم بعد ذلك انتشر في بقية البلاد الأوروبية - غير البروتستانتية ، عندما تطورت الحياة فيها ، وظهرت فكرة القومية ، وصارت مسألة ( التعليم ) مسألة ( أمن قومي ) لكل بلد أوروبي ، خاصة في عصر التوسع الاستعماري الكبير ، في القرن التاسع عشر .

ولذلك يشير هانز *HANS* إلى أن فرنسا كانت آخر دولة أوروبية قبلت التعليم الفني والمهني ، فلم تبدأ في إدخاله في نظامها التعليمي ، إلا منذ سنة ١٧٩٤ ، و لم تكن لديها من مدرسه حتى الحرب العالمية الأولى ، سوى ست مدارس فقط . (٣٦) .

ومنذ هذا التغير الجوهري الذي فرض نفسه على الأيديولوجيا الرأسمالية في الغرب بعد ثورة الإصلاح ، سواء في النصف الأول من القرن السادس عشر في البلاد البروتستانتية ، أو في القرن الثامن ، في البلاد الكاثوليكية - حدث تحول جذري في نظم التعليم . فتح عوجبه الباب للإصلاحات التعليمية ، التي تمت فيما بعد في نظم التعليم في البلاد البروتستانتية ، سواء في فلسفة التربية ، وفي المناهج والطرق والأساليب ، وفي الكتب والوسائل التعليمية ، وفي ( افتتاح ) نظم التعليم على الحياة في تلك البلاد ، وفي إدارة التعليم وتمويله ، وفي الإشراف الفني عليه - بحيث صارت هذه النظم في العصر الحديث نظما تعليمية عصرية تماما ، وان تفاوتت فيما بينها ، في عصريتها وكفايتها ، وبحيث صارت نماذج تحتذيها بلاد العالم الأخرى ، فيما تنشده من تقدم تعليمي ، سواء في الشرق والغرب على السواء .

و قد تم هذا التطور التعليمي كله في البلاد الرأسمالية الغربية ( بجهود شعبية ) ، بمعنى أن



الافراد والشركات والمؤسسات الرأسمالية هي التي كانت تتف وراء تطور التعليم ، لانها هي التي تولت إدارة التعليم وقبوله ، وتحديد كل ما يتصل به ، ولانها أدركت في فترة مبكرة تلك العلاقة بين ( التربية والتقدم ) وأن الاستثمار في مختلف المشروعات لا يؤدي ثماره ، و لا يحقق الكسب والربح ، ما لم يسبقه - أو يصاحبه على الأقل - ( استثمار في الانسان ) ، فحصل به ومن خلاله ، على مختلف القوى البشرية ، التي يتطلبها تنفيذ تلك المشروعات .

لقد ادرك هؤلاء الافراد ، وأدركت تلك الشركات والمؤسسات الرأسمالية ، وأن لشراقتها علي التعليم ، هو الضمان الوحيد لتقدمه و تطوره ، بحيث يستطيع ان يساير حركة الحياة في المجتمع ، ويوفر لها متطلباتها من القوى البشرية ، بالكيف والكم المطلوبين .

و قد تمثل هذه المسؤولية الشعبية عن التعليم لونا من ألوان ( الضغط ) علي المدرسين ، قد يضر بالعملية التعليمية ، ولكنها في الوقت ذاته تعتبر محققة لمكاسب تربوية كثيرة ، انها تؤكد صله المدرسة بالبيئة وأفتتاحها عليها ، وتحقق اهتمام الشعب بتعليم أبنائه ، و بالنظام العلمي التعليمي عموما . كذلك لا يعتبر هذا التدخل الشعبي في شئون التعليم تدخلا ضارا ، ولا يمثل ( ضغطا ) علي المدرسين ، الا اذا ترك هذا التدخل بلا ضوابط ولا قيود ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الامريكية ، حيث تعتبر جماعة ( دافعي الضرائب ) في معظم الولايات ، هي القوى الاعظم والاهم ، التي تعمل بانتظام علي تحسين الادارة " (٤٧) - أي ادارة التعليم علي مختلف مستويات هذه الادارة .

غير ان هذه المسؤولية ( الشعبية ) عن التعليم في المجتمعات الرأسمالية ، لا تعني ( سلبية ) الدولة دائما فيما يتصل بشئونه ، وإنما هي تعني اضطلاع الشعب بالمسؤولية الاساسية ، وتدخل الدولة اذا أحست عجز السلطات المحلية والشعبية عن القيام بمسؤولياتها التعليمية ، و قد يكون تدخل الدولة هذا تدخلا محدودا ، كما هو الحال في إنجلترا ، أو تدخلا كبيرا ، كما هو الحال في فرنسا ، كما سنري عند الحديث عن السمة الاولى من سمات التعليم في المجتمعات الرأسمالية بعد قليل .

أي ان المسؤولية الشعبية عن التعليم في المجتمعات الرأسمالية ، هي العبر الحقيقي عن الحرية والفردية والتنافس ، التي تدور حولها الايديولوجيا الرأسمالية ، لا تعني سلبية الدولة دائما ، واما هي تعني ( التعاون ) بين الشعب و الدولة في النهوض بالتعليم وهذا ( التعاون ) تختلف نسبة مساهمة كل من الطرفين فيه ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع رأسمالي ، فالشعب - و السلطات المحلية - هو الذي يضطلع بالمسؤولية الكبرى فيه في الولايات المتحدة ، و الدولة هي التي تضطلع بالمسؤولية الكبرى فيه في فرنسا ( لتحقيق الوحدة الوطنية ) ، و استراليا ( لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ) ، بينما نجد توازنا بين الدور الذي يضطلع به الشعب و الذي تضطلع به الدولة في إنجلترا .

### ثالثا : السمات العامة للتعليم في المجتمعات

#### الرأسمالية

في ضوء تلك الملامح الايديولوجية العامة للحياة في المجتمعات الرأسمالية ، و التي تتلخص في الحرية الفردية ، و اطلاق طاقات الفرد المبدعة ، في جو المنافسة الحرة - تتلخص السمات العامة للتعليم ، في المجتمعات الرأسمالية . و هذه السمات العامة للتعليم في هذه المجتمعات الرأسمالية ، لا تعني ( التوحد ) بين نظم التعليم في هذه المجتمعات ، و ذلك لان ( الفردية ) الرأسمالية تعني ( التنوع ) و لا تعني ( التوحد ) . و بذلك كانت تلك السمات واسعة ، في مفهومها و تطبيقاتها ، بحيث تعني هذا التنوع وتدل عليه . فهي لا تزيد علي ان تكون خطوطا عامة عريضة ، تسمير في اطارها نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية . و هذه السمات العامة للتعليم في المجتمعات الرأسمالية ، هي :

١- المرونة في الاشراف علي التعليم : فالسياسة التعليمية في المجتمعات الرأسمالية يضعها ويقررها - أو يشترك في وضعها و تقريرها علي الاقل - الشعب في هذه البلاد ، و لا تفرضها الدولة ، حتي في لشد نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية مركزية ، كفرنسا و أستراليا ، والبلاد الرأسمالية الاخذة في التقدم .

وهذه السياسة التعليمية ، موضوع المنافسة المستمرة من جماعير الشعب ، وهي عرضة للنقد ، وللتغيير و التعديل ، نتيجة لهذه المناقشة ، وذلك النقد .

وقد كانت هذه المسؤولية الشعبية عن السياسة التعليمية ، هي التي تقف وراء التقدم التعليمي الكبير ، الذي حققته نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية الاوربية ، بعد ثورة الاصلاح .

وإدارة التعليم و تمويله و الاشراف عليه هي الأخرى في يد الشعب ، لو يشارك الشعب فيها علي الاقل مشاركة فعالة ، و تختلف هذه المشاركة من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب

ظروف كل مجتمع رأسمالي .

ففي الولايات المتحدة الامريكية ، نجد لامركزية متطرفة ، تؤدي الي ( سلبية ) الحكومة الفيدرالية فيما يتصل بمسائل التعليم ، حتي صارت هذه السلبية موضوع انتقادات شديدة ، كما رأينا عند الحديث عن ( المولمات الاقتصادية ) في الفصل السابق ، و كما رأينا عند الحديث عن ( الحرية المقارنه منذ الحرب العالمية الثانية ) في الفصل الثاني .

و الغريب ان الشعب الامريكسي نفسه - و ليس الحكومة الفيدرالية - هو سبب هذه السلبية ، و ما تؤدي اليه من اثار خطيرة ، و ذلك بسبب تكوينه النفسي او الايديولوجي ، فهو لايسمح للحكومة الفيدرالية بان تتدخل في ادارة التعليم و الاشراف عليه ، و لا بان تمد للسلطات المحلية الشرقة عليه ، اي عون او مساعدة ، خشية ان تؤدي هذه المساعدة الي تدخل في شئون التعليم ذاته ، مما يحوله الي نظام " ( جماعي ) ، او ( غير ديمقراطي ) " واولئك الذين يفكرون من هذه الزلوية ، يشيرون عادة الي روسيا السوفيتية ، ليوضحوا اخطار الادارة المركزية للتعليم " ( ٣٨ ) .

و في فرنسا ، نجد - علي النقيض من ذلك - مركزية متطرفة ، نتيجة للظروف التاريخية التي صاحبت قيام نظام التعليم الحديث بها .

لقد كان سلطان الكنيسة الكاثوليكية و التقاليد في فرنسا ، اقوي منه في اي بلد اوروبي اخر و كانت عناصر النظام لتقدم و مفسده و شروره ، لوضح و اخطر فيها منها في اي بلد اوروبي اخر ، و من ثم لم يكن هناك بديل عن تفجر الثورة بها . بيد ان هذه الثورة فجحت في حمل الثوريين الي السلطة ، و هم لا يمثلون ايديولوجيا سوي قله ضئيلة من الفرنسيين ، بينما الكثرة الكثيرة من الفرنسيين تنبع ايديولوجيا الكنيسة الكاثوليكية ( ٣٩ ) ، مما قسم فرنسا للثورة ، و ظل يقسمها حتي اليوم ، الي قسمين : " قسم كاثوليكي تقليدي ، و قسم دثيوي ثوري " ( ٤٠ ) ، و فرض المركزية المتطرفة على نظامي التعليم الفرنسي : النظام التقليدي الكاثوليكي ، و النظام الحديث المدني ، لتابع للدولة ، و مما سد كل الفتحات التي تربط بينهما ،

رغم أن كلا منهما " له بناء مشابه للآخر و هو يتبع نفس الوسائل التي يتبعها الآخر ، ورغم أن كلا منهما فرنسي " (٤١) - كما رأينا عند الحديث عن العوامل الدينية .

وفي إنجلترا ، نرى حدا و سطا بين المركزية الفرنسية و اللامركزية الأمريكية ، و نجد ( تعاون ) قويا بين السلطين ، المركزية و المحلية ، في ادارة التعليم الإنجليزي و الاشراف عليه . و قد نما هذا التعاون بينهما و بين الكنيسة منذ عصر الاصلاح ، حتي تبلور هذا التعاون في آخر قانون صدر لتنظيم التعليم الإنجليزي ، و هو قانون بتر *Butler Act* - سنة ١٩٤٤ .

ومنذ صدور هذا القانون ، و السلطات المحلية في إنجلترا هي المسؤولة عن التعليم ، تديره و تشرف علي شئونه في حرية تامة ، تنعكس علي المدرسة الإنجليزية ، فنجدها و حدة تعليمية ، شبه قائمة بذاتها ، " نأظرها مسئول عن تنظيم منهجه ، و وظيفة المفتشين لا تتمدي النصح للمدرسين في مواضعهم ، و مراقبة المستوي العام للتعليم " (٤٢) . و لا تتدخل الدولة في شئون التعليم في إنجلترا ، الا اذا دعت لضرورة الي ذلك ، و حينئذ لا تزيد في تدخلها علي أن تقوم " بدور الناصح فقط ، بينما تتحمل السلطات المحلية المسؤولية كاملة في هذا المجال " (٤٣) .

و لذلك تتحمل السلطات المحلية في إنجلترا حوالي ٤٠ ٪ من نفقات التعليم بجميع مراحله ، و تساعد الدولة هذه السلطات المحلية بـ ٥٥ ٪ - ٦٠ ٪ من هذه النفقات . و قد تصل هذه المساعدة الي ٩٠ ٪ من نفقات التعليم ، اذا أثبتت السلطات المحلية عجزها عن تحصيل الضرائب التعليمية ، الكافية لتغطية نفقات التعليم بها (٤٤) .

غير ان اللامركزية المتطرفة في ادارة التعليم و تمويله و الاشراف عليه ، في الولايات المتحدة ، لا تعني ( سلبية ) الحكومة الفيدرالية سلبية تامة ، كما يقال ، وكما يبدو ، فالولاية تقوم بدور السلطة المركزية ، و علي مكتب التعليم في الولاية يلقي التعديل العاشر للدستور سنة ١٧٩١ مسؤولية لادارة التعليم و الاشراف عليه ، ثم ان السلطات التعليمية المركزية ، المتمثلة في مكتب الولايات المتحدة للتعليم *U.S.O.E* ، في واشنطن ، الذي تحول منذ سنوات الي وزارة للتربية - تقوم بخدمة كبيرة للتعليم الأمريكي في كل الولايات - و ذلك بمسا جمعه من حقائق

ومعلومات وإحصائيات ، عن التعليم في مختلف الولايات وفي الخارج ، تقدمها لمكاتب التعليم في الولايات ، لتستفيد بها في إصلاح نظم التعليم بها ، و بما تقوم به من دراسات لحل مشكلات تعليمية معينة ، تطلب مكاتب التعليم في الولايات حلها (٤٥) ، وأكثر من ذلك ، أن نفقات التعليم الأمريكي توزع على السلطات المسماة الثلاث : السلطات المحلية ، وحكومات الولايات ، والحكومة الفيدرالية ، و أن كانت الحكومة الفيدرالية تتحمل أقل نصيب منها .

كما أن المركزية المتطرفة في أدلوة التعليم و الإشراف عليه في فرنسا ، لا تعني سلبية الشعب ، فإن نظام التعليم الفرنسي " يسمح لهيئات كثيرة بتقده و توجيهه ، فيلعب البرلمان دورا هاما في مناقشة السياسة التعليمية و ميزانية للتعليم " ، و يوجد أيضا مجلس للتعليم القومي ، من أعضاء معينين و منتخبين " ، كما توجد صحافة تربوية يفتة " (٤٦) هذا بالإضافة الى مجالس الآباء و المعلمين ، و الشعب للمثل في أدلرات و مجالس التعليم المحلية .

كذلك يعتبر كل إقليم من الأقاليم - من ناحية لتمويل - " مسئولا بصفة أساسية عن التعليم الابتدائي ، من حيث اعداد وتعيين وترقية مدرسيه ، وصيانة وإنشاء أبنيته " كما يلقي على المجالس البلدية و الكوميون مسئولية " إنشاء المباني المدرسية أو شرائها وشراء الأراضي اللازمة لها ، كما تعتبر مسئولة عن نفقات الاعضاء و التدفئة ، و دفع إيجارات مساكن المدرسين " (٤٧) ، و غيرها .

و قد تساهم الدولة مع الكوميون بحوالي ٨٥ ٪ من تكاليف بناء الدارس الابتدائية ، وتكاليف صيانتها ، كما تساعدها في تكاليف المواد الدراسية ، و تساعدها في الوجبات الغذائية بنصف تكاليفها ، وفي الخدمات الصحية بـ ٤٠ ٪ من تكاليف الانشاء و المواد و المرتبات والصيانة (٤٨) .

٢- الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا ، و الاعتماد بهما في البلاد الرأسمالية له أسباب متعددة ، منها انها سبيل الشركات و المصانع و المؤسسات الرأسمالية ، الى تحقيق الكسب

والربح الذي تسمي اليه . ومنها انهما سبيل كل فرد يعيش في المجتمع الرأسمالي ، ليجد عملا  
لنقل ، يحصل به علي دخل أعلي ، و منها انها سبيل كل فرد يعيش في هذا المجتمع ليحصل  
على مركز اجتماعي احسن ، و منها انها الاساس الذي تقوم عليه المنافسة بين الشركات  
والمؤسسات ، في داخل البلد الواحد ، و الاساس الذي تقوم عليه تلك المنافسة بين بلد  
رأسمالي و آخر .

ولذلك كان الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا في البلاد الرأسمالية ( إيديولوجيا فردية ) ،  
يؤمن بها كل فرد يعيش في المجتمع الرأسمالي ، ( وإيديولوجيا جماعية ) ، تؤمن  
بها كل شركة وممنوع ، و (إيديولوجيا إجتماعية ) ، وتؤمن بها للمجتمع كله ،  
و (إيديولوجيا قومية ) ، تؤمن الدولة و السلطات الحاكمة .

وقد كان هذا الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا واضحا منذ ثورة الاصلاح ، و قد تمثل اول  
الامر في انشاء ( أكاديميات العلوم ) ، فانشئت ( الجمعية الملكية للعلم لتجريبي ) في إنجلترا  
مثلا سنة ١٦٦٢ ، كما " أنشئت أكاديميات علمية متنوعة في القارة " (٥٠) ، فانشئت  
" الجمعية العلمية البروسية سنة ١٧٠٠ ، وبنهاية القرن الثامن عشر ، كانت هناك جمعيات علمية  
في معظم دول غرب أوروبا ، بينما الفت الأكاديمية الامريكية في أمريكا سنة ١٧٤٣ ، والأكاديمية  
الامريكية للفنون و العلوم سنة ١٨٧٠ " (٥١) .

وقد بدأ انشاء هذه الجمعيات العلمية فسي إنجلترا نفس البلد الذي تنفجرت  
فيه الثورة الصناعية .

وما أن تأكدت العلاقة بين العلوم و الانتاج بعد الثورة الصناعية ، حتي بدأت هذه العلاقة  
تقوي بين الشركات و المؤسسات الرأسمالية في كل البلاد الرأسمالية ، حتي اننا عندما " نصل  
الي القرن لتاسع عشر ، نجد العمليتين - عمليتي الفكر والآراء ، و عملية الانتاج ، تسييران قدما  
بسرعة هائلة " (٥٢) ، و نجد العلاقة بين العمليتين تزداد قوة ، حتي صارت جزءا من  
الايديولوجيا الرأسمالية ، بعد ان اعتمدت المؤسسات الرأسمالية في تقدمها و غناها علي

الاستخدام الواسع للعلم والتكنولوجيا " (٥٣) .

ونتيجة لهذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا ، يلاحظ الدارسون أن " الصراع بين الدول الكبرى حول العلم والعلماء ، قد احتل اليوم للحل الذي كان للصراع حول مصادر المواد الأولية في القرن الماضي " (٥٤) ، كما يلاحظون أن الدول الرأسمالية الكبرى تتنافس فيما بينها على ( سرقة العلماء ) ، بأغراءهم بالمال و توفير جو العمل العلمي لهم ، مما يجعلهم يتركون بلادهم التي اتفقت على اعدادهم ، ليعملوا في خدمة هذه الدول ، و يتزعم هذه الدول المتقدمة التي تسرق العلماء ، الولايات المتحدة الأمريكية ، زعيمة للمسكر الرأسمالي ، حيث " يوجد الان في العالم كله حوالي ٥ ملايين عالم و مهندس . من بينهم ٧ مليون في امريكا وحدها ، التي " تسرق " من لوريا كل سنة حوالي نصف العلماء و المهندسين ، الذين يتخرجون في الجامعات " (٥٥) .

وقد انعكس هذا الاهتمام الواضح بالعلوم والتكنولوجيا في المجتمعات الرأسمالية علي نظم التعليم بها ، فجددها تهتم بتنمية النظرة العلمية في التعلمين ، و بتحقيق ( انتاج ) تلك النظم علي مؤسسات المجتمع المختلفة ، بحيث تغيرت النظرة الي التعليم ، فنار " قوة ديناميكية ، تعمل علي تقدم المجتمع و المحافظة عليه " ، و صار " سبيل الدولة لتنمية مصادر الثروة البشرية . الملازمة للتقدم الاجتماعي " (٥٦) ، كما تغيرت النظرة " لى مضمونه ، وما يقدمه من موائد و معارف ، في ضوء مطالب التنمية الاقتصادية ، و حاجة المجتمع الي مختلف المهن والتخصصات " (٥٧) .

وتهتم نظم التعليم في المجتمعات الرأسمالية بالعلوم والتكنولوجيا استجابة للرغبة ( العامة ) في الاهتمام بهما ، بل ان الحوات التعليم غير المباشرة ذاتها ، كالصحافة و الاذاعة و التلفزيون ، تهتم بهما ، استجابة لهذه الرغبة العامة ، فتخصص الصحف مزيدا من أعمدها لهما ، وتخصص الاذاعة و التلفزيون مزيدا من وقت ارسالهما لهما أيضا " (٥٨) .

الا انه ليست كل المجتمعات الرأسمالية علي هذه الدرجة من الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا ،



لان الامر يتوقف علي مدى التقدم الذي حققته كل مجتمع منها ، لذلك نجد هذا الاهتمام كبيرا جدا في الولايات المتحدة ، و اقل منه في بقية بلاد اوروبا الغربية و كندا و اليابان و استراليا .

٢- **عصرية النظام التعليمي** : وتعتبر هذه السمة وثيقة الصلة بالسمة الثانية من جانب ، وبالمبدأ الديمقراطي الذي تلتزم به هذه البلاد من جانب آخر ، وبعيداً تكافؤ الفرص الذي تسعى هذه البلاد الى تحقيقه ، من جانب ثالث .

وأولى أمارات عصرية هذا النظام التعليمي هذا النظام التعليمي في البلاد الرأسمالية هي توفير مرحلة الزامية ، كافية من حيث الكيف و الكم .

ولذلك نجد هدف توفير هذه المرحلة في هذه البلاد هو خدمة ( الانسان ) من حيث هو انسان ، و تمكينه من أن يستمتع بحياته ، و يكسب عيشه ، و يشارك - بحرية و عن وعي - في حياة مجتمعه ، ثم تأتي الفائدة الاقتصادية بعد ذلك ، و ذلك من خلال " انتشار ذلك الجزء العام من العلم ، الذي يجب ان يؤمن به كل أفراد المجتمع ، و ان يصبح جزءا لا يتجزأ من شخصياتهم ، يوجه سلوكهم توجيهها علميا ، مقترضين أن جميع أفراد المجتمع قد مروا بالتدريج الاجباري اللازم من التعليم " ، و الي جانب هذا ، يدخل في هذا القدر العام الاسلوب العلمي ، و منهج التفكير العلمي ، بحيث يصبح كل انسان متعلم . علي اي مستوي من مستويات التعليم ، قادرا علي أن يفكر بنفسه و لنفسه تفكيراً علمياً سليماً ، و ان يتخذ الاسلوب العلمي طريقاً و منهاجاً ، في مواجهته لمشكلاته الخاصة و العامة " (٥٩) .

ذلك أن هذه البلاد الرأسمالية ، خاصة البلاد المتقدمة منها - بما لها من خبرة طويلة في مجال التعليم ، و علاقتة بالتقدم ، و ما تبني عليه ايدئولوجيتها من لغة مطلقة في الانسان ، وفي قدراته و في إمكانياته - متأكده من أنه لا سبيل الى التقدم إلا بالارتقاء بالانسان ، على أساس أنه إذا تحقق هذا الارتقاء بالانسان ، " فكل شيء آخر سيرتفع مستواه " (٦٠) ، وذلك لان الكشوف و المخترعات ، التي تعتمد عليها المؤسسات و الشركات و يعتمد عليها المجتمع كله في تحقيق تقدمه ، لا تأتي نتيجة لجهود العلماء و الباحثين والمخترعين وحدهم ،

و إنما هي تعتمد " بالدرجة الأولى " علي مهارات عضلات ، والروح المعنوية ، للجماهير العاملة (٦٦) ، التي تتلقي اختراعات المخترعين ، وعلم العلماء ، فتحيله من فكر جامد هامد ، محلق في افلاك الخيال ، و بعيد كل البعد لو بعضه عن الواقع ، إلى فكر خلاق ، يغير وجه الحياة في المجتمع .

ثم إن هذه المرحلة الإلزامية الكافية ، بمواصفاتها السابقة ، هي القادرة على تحقيق ( التقارب ) بين أبناء الأمة الواحدة ، و بدون هذا التقارب ، يكون هناك ( تخبط ) ، ناتج عن تلك ( الهوة ) التي تفصل بين المتعلمين وغير المتعلمين ، يعد أكبر خطر علي التقدم .

ولذلك نجد اهتمام هذه البلاد الرأسمالية يتجه في هذه المرحلة الإلزامية إلى أمرين : أولهما الاهتمام بها من حيث الكم ، و ثانيهما الاهتمام بها من حيث الكيف .

فمن حيث الاهتمام بالكم في هذه المرحلة ، تعتبر البلاد الرأسمالية ، هي الرائدة عالميا في إطالة فترة الإلزام ، حتي إنها تصل إلي ١٢ سنة ( من سن ٦-١٨ سنة ) في الولايات المتحدة ، كما تصل فترة الإلزام إلي إحدى عشرة سنة في إنجلترا ( من سن ٥-١٦ سنة ) ، وعشر سنوات في فرنسا ( من سن ٦-١٦ سنة ) - هذا بينما لا يتعدى طول هذه المرحلة عشر سنوات ( من سن ٧-١٧ سنة ) في الاتحاد السوفيتي - زعيم المعسكر الاشتراكي - المناهض .

أما من حيث الاهتمام بالكيف في هذه المرحلة ، فقد كان الجهد المبذول في هذه البلاد - منذ ثورة الإصلاح - متجها إلي الاهتمام بهذا الكيف ، قبل أي شيء آخر ، و نستطيع ان نري ذلك من خلال الدراسات و البحوث التي تمت و تتم في التربية و علم النفس ، و من خلال التجارب التي تمت و تتم في المدرسة الابتدائية وغيرها ، بهدف تحسين العملية التربوية . وتنمية الفرد من خلالها ، ليكون أكثر إيجابية و أكثر نشاطا ، وأكثر فهما ووعيا ، وأكثر قدرة على المشاركة في الحياة ، وعلي التفكير و المناقشة الحرة ، وعلي البحث عن الحقيقة ، و معرفة السبيل إليها .

وتنفس هذه الدراسات و البحوث و التجارب ، تمت علي مستوي المدرسة الثانوية ، سواء

ضمت هذه المدرسة ، الي مرحلة التعليم الالزمي ، كما حدث في الولايات المتحدة ، أو لم تضم اليها بعد - ومن خلالها تم اتصال هذه المدرسة بالبيئة ، وعدلت المناهج و البرلمج وطرق التدريس و الادارة المدرسية و غيرها ، بحيث تكون المدرسة قاهرة علي مجازلة خطي " تغير المجتمع تكنولوجيا ، و علي القيام بمسئوليتها الاضافية ، و هي اعداد اعضاء معينين من المجتمع ، للقيام بدور فعال في عملية التغير " (٦٢) ، وذلك من خلال تدريب المتعلم على " البحث والتقييم ، القائمين علي شعور التلميذ بالمسئولية " (٦٣) ، وتزويد ذلك المتعلم ، " لا بالمعرفة وحدها ، ولكن بالوسيلة التي يستطيع بها أن يشارك و يساهم مساهمة نشطة في الحياة " (٦٤) .

أما التعليم الجامعي والعالي في هذه البلاد ، فهو الدليل الكبير علي ( عصرية النظام التعليمي ) كله ، ( بانفتاحه ) علي الحياة ، فقد تطور هذا التعليم منذ عصر الاصلاح ، كما رأينا عند الحديث عن ( الايديولوجيا والتربية في المانيا ) ، في الفصل الاول ، بحيث تبلورت رسالته في القيام بالبحث العلمي ، و خدمة مؤسسات المجتمع ، سواء من خلال ما يقوم به من بحوث ، أو ما يعده من قوى بشرية استراتيجية ، تتحمل مسئولية التقدم في مختلف المجالات .

وتفاوتت مؤسسات التعليم العالي فيما بينها ، في مدي قدرتها علي لوفاء بهذه المسئولية ، من بلد الي بلد ، بل و من مؤسسة تعليم عال الي أخرى - كما سنري عند الحديث عن السمة الرابعة من هذه السمات .

٤- استقلال مؤسسات التعليم العالي : فليست الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تابعة للدولة بالضرورة ، بل أن أعرق الجامعات في بلاد لوريا ، ، وفي لريكا ، وأكثرها شهرة ، هي الجامعات الخاصة ، كجامعة هارفارد في الولايات للتحدة ، وجامعتي أكسفورد وكمبريدج في إنجلترا ، وجامعة السوربون في فرنسا .

وبجانب هذه الجامعات الخاصة ، هناك جامعات عامة ، أنشأتها الدولة أو هيئات عامة ، كالجامعات ومؤسسات التعليم العالي التابعة للولايات ، في الولايات المتحدة - وكجامعة لندن في

انجلترا ، و ككثير من الجامعات في اثنائها الغربية ، فالدولة أو الهيئات العامة هي التي تدير تلك الجامعات ، وهي التي تمولها .

ورغم ذلك ، فإن هذه الجامعات والكليات ، مستقلة تماما ، لا تتدخل الدولة في شؤونها ، وإنما يديرها مجلس يسمى ( مجلس الأوصياء ) *Board of Trustees* ، شبيه بمجلس الجامعة في جمهورية مصر العربية ، إلا أن معظم أعضاء ( مجلس الأوصياء ) من غير رجال التربية ، ومن غير الرسميين ، وهذا المجلس هو الذي يتصرف في شأن الجامعة ، بحرية كاملة ، وما تليه عليه مصلحة الجامعة ، ومصلحة العلم ، فقط .

ويعتبر وجود الجامعة الخاصة ، جنبا إلى جنب مع الجامعة العامة ، في المجتمعات الرأسمالية ، دليلا على ( المنافسة ) بين مؤسسات التعليم العالي ، ودليلا بها - بالتالي - على التقدم .

والجامعات العامة مجانية ، قد حصل من طلابها على مصروفات رمزية ، أما الجامعات الخاصة فهي بمصروفات ، وهذه للمصروفات عالية جدا في الجامعات الشهيرة ، فقد وصلت في جامعة هارفارد الأمريكية مثلا إلى " ٢٥٠٠ دولار - ٣٠٠٠ دولار في السنة (٦٥) ، ولكنها أقل من ذلك في الجامعات الأقل شهرة مما يجعل بعض هذه الجامعات الخاصة منذ مطلع الستينات " في موقف مالي خطير " (٦٦) ، حتى أن الكثير منها قد عجز عن دفع مرتبات مرضية للعاملين فيها تسمح لهم بمناقشة العاملين في المؤسسات العامة ، وذلك لأن " تكاليف التعليم العالي تزداد باستمرار " (٦٧) .

ورغم ذلك ، فإن هذه الجامعات - خاصة في الولايات المتحدة - ترفض مساعدة الحكومة الفيدرالية ، حتى لا تؤدي تلك المساعدة إلى تدخل الحكومة الفيدرالية في شؤونها .

ورغم ارتفاع مصروفات الجامعات الخاصة في البلاد الرأسمالية عموما فإنها تلقي أقبالا كبيرا عليها من الطلاب من مختلف أنحاء العالم ، بسبب ما تتمتع به من سمعة علمية طيبة ، وهي تعد منافسا خطيرا للجامعات العامة ، بسبب هذه السمعة التي تدفع للشركات والمؤسسات والوزارات ، إلى التعاقد معها ، للقيام بأعمالها ، بما تريد القيام به من بحوث ، تعتبر أكبر مورد

من مولود الدخل بها .

وقد رأينا في الجدول رقم (٢) ، أن البلاد الرأسمالية المتقدمة ، من أوائل البلاد التي ترتفع فيها نسبة الملتحقين بالتعليم العالي ، من هم في سن التعليم ، فهي تصل في الولايات المتحدة الي ٤٣ ٪ ، وفي كندا الي ٢٢ ٪ ، وفي فرنسا الي ١٦ ٪ ، وفي اليابان الي ١٣ ٪ ، وفي السويد الي ١١ ٪ ، وفي بلجيكا الي ١٠ ٪ - ولا يواجم هذه البلاد من المعسكر الشرقي إلا الاتحاد السوفيتي وحده ، الذي تصل النسبة فيه الي ٢٤ ٪ .

وربما كانت زيادة نسبة الملتحقين بهذا التعليم العالي ، رغم مصروفاته المرتفعة في الجامعات الخاصة ، في البلاد الرأسمالية ، تعود الي ارتفاع الدخل الفردي بهذه البلاد ، و الي ثمان الشباب ولديهم ( بمكسبية ) التعليم العالي ، و الي ما تقدمه الشركات و المؤسسات و الهيئات الحكومية من منح وقروض للجامعات و للطلاب ، تيسيرا لهم للحصول علي هذا التعليم العالي .

وليس معني ( استقلال ) مؤسسات التعليم العالي و حريتها في البلاد الرأسمالية ، انها تيسير في جانب ، بينما المجتمع من حولها ييسر في جانب آخر ، بل علي العكس ، نجد هذه المؤسسات من خلال تعاقداتها مع الشركات و المؤسسات والمصالح الحكومية ، للقيام لصلحتها بما تريد القيام به من بحوث - وثيقة الصلة بحركة المجتمع ، فالحكومة الفيدرالية في الولايات المتحدة مثلا " تحول للجامعة اعمال البحث الاساسي في ميدان الزراعة " ، و تلجأ الحكومة الي الجامعة في ميادين كثيرة أخرى ، مثل الدفاع و الطب و الصحة العامة ، و كثير غيرها " (٦٨) ولذلك كانت " الناحية الفيدرالية ، قوة خارج العلم ، تنظمه و توجهه ، وهي طريقة يمارس المجتمع من خلالها توجيه العلم " (٦٩) ، كما أن " الشخصية القومية هي الاخرى تؤثر في الجامعات ، تماما كالكالات الفيدرالية " (٧٠) ، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع الأخرى ، الاقتصادية و الاجتماعية غير الحكومية ، فهي تتعاقد معها هي الاخرى لتقوم لها بما تريده من بحوث علمية ، تستطيع بها أن ( تنافس ) غيرها من المؤسسات الاقتصادية الاخرى الشابهة لها .

٥- توفير الحرية للمعلمين و المتعلمين - فنكاد المدرسة - و الكلية و الجامعة - في البلاد الرأسمالية ، أن تكون وحدة قائمة بنفسها ، حتي في نظم التعليم المركزية ، حيث يديرها مدرسوها ، ادارة ديموقراطية ، كما يشترك في هذه الإدارة ، العليون بها و أعضاء المجتمع ، كما رأينا عند الحديث عن السمة الثالثة ( مجالس الأوصياء ، وإدارة التعليم العالي ) ، و كما رأينا عند الحديث عن السمة الاولى ( للرونة في الاشراف علي التعليم ) .

ذلك أن هذه البلاد لا تسمي لغرس إيديولوجيا معينة في المتعلمين ، من خلال ما تعرضه من مناهج و برامج و كتب ، و إنما هي تسعى الي تنمية الشخصية الفردية تنمية علمية ، بتوفير الحرية للمدرس نفسه ، و بتوفير جو الحياة الديموقراطية في المدرسة ، لتكون المدرسة صورة للمجتمع الخارجي ، تنمو بنموه ، و تتطور وفق خطواته .

ولعل ذلك هو الذي يفسر سر ذلك التنوع الذي نراه في الدارس ، حتي في المجتمع الرأسمالي الواحد ، كما نري في المجتمع الامريكي ، بشكل يتوهم الكثيرون معه ، انعدام الصلة ، بين التعليم و الايديولوجية السائدة ، في هذه المجتمعات الرأسمالية .

يبد أن هذا التنوع ، الناتج عن تلك الحرية التي تتوفر لمؤسسات التعليم علي مختلف مستوياتها ، في المجتمعات الرأسمالية ، إنما هو جزء من الايديولوجيا الرأسمالية ، لان فيها لرساء لدعائم للنافسة التي تحرس تلك الايديولوجيا ، بين كل مدرسة و أخرى و بين كل مجتمع محلي و آخر ، بل و بين كل فرد و آخر .

وهذا التنوع ، و تلك الحرية ، التي نراها في مؤسسات التعليم ، نراها في وسائل التعليم غير المباشر ، من اذاعة و صحافة و تليفزيون ، فمطعمها محطات و صحف اهلية ، تقوم علي الخافسة .

ورغم ذلك ، فإن كل ما يدرس في المدرسة ، و ما ينشر في الصحف ، و ما يقال في الاذاعة و التليفزيون في هذه المجتمعات إنما ( يجد ) الايديولوجيا الرأسمالية ، و ان كان ذلك يتم دون قصد ، بما يجعل للكلمة ، مقروءة لو مسموعة ، اثرًا ربما كان أقوى منها اذا كانت هذه

الكلمة ( موجهة ) . فالكلمة غير المقصودة البنية علسي حرية الرأي و حرية الفكر :  
( تتسرب ) الي النفس ، حتي تكون جزءا من ( الذات ) ، بينما الكلمة ( المقصودة ) تظل دائما ( مغتلفة ) ، لا تمس النفس - إن مستها - إلا من الخارج ، وقد ترفضها النفس و تهابها .

ويتفاوت هذا التنوع ، و تلك الحرية ، بين الحرية التامة ، و التنوع الشديد ، الوجوديين في الولايات المتحدة ، بتيه للتطرف في اللامركزية ، وبين الحرية المقيدة ، والتنوع المحدود ، الوجوديين في فرنسا ، نتيجة للتطرف في المركزية ، وبين إعتدال في الحرية والتنوع معا ، نتيجة للاعتدال الذي تتسم به ادارة التعليم في إنجلترا . فالتنوع والحرية موجودان ، والخلاف بين المجتمعات الرأسمالية ، خلاف علي ذلك القدر من التنوع أو الحرية ، وأقل هذا القدر لما هو موجود في المجتمعات الرأسمالية الأخذة في التقدم ، وذلك بسبب ظروفها التاريخية التي مرت وتربها .

أما بالنسبة للمتعلمين . فإن هذه الحرية تبدو في عدم تقييدهم بمدارس محددة ، أو فرض مناهج معينة عليهم ، حتي في المرحلة الابتدائية - الإلزامية - التي يستطيعون الالتحاق فيها بـ مدرسة عامة أو خاصة أو طائفية ، كما سنري في السمة السادسة ، أما في المرحلة الثانوية فإننا نجد حرية تامة للاختيار ، بين المدارس الثانوية المختلفة ، كما نجد المدرسة الشاملة *comprehensive* نمط المدرسة الثانوية الذي تنجه اليه الانظار ، لانه يرسى هذا الاختيار بين البرلمج علي أساس علمي سليم .

وهذه الحرية في الاختيار بين انواع التعليم وبرلمجه ، تتوفر اكثر في مرحلة التعليم العالي .

٦- حرية المدارس الخاصة والطائفية : فلا تضع السلطات التعليمية أية عقبات او عراقيل ، في سبيل إنشاء هذه المدارس ، بل لعلها تشجعها وتدعمها ، وكل ما تشترطه ، هو أن يدفع اولياء أمور المتعلمين ، ما يفرض عليهم من ضرائب عامة وتعليمية ، ولن تكون المدارس نفسها في مستوي لا يقل عن مستوي المدارس العامة .

ويختلف وضع المدارس الخاصة ، من مجتمع رأسمالي الي آخر ، فقد تترك لها الحرية تماما ، فلاتدخل السلطات التعليمية في شئونها ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، وقد تكتفي بمجرد الاشراف الفني عليها ، كما هو الحال في فرنسا ، وقد تجعلها جزءا من النظام التعليمي ، وتعاملها حسب مدي المساعدة التي تقدمها ، كما هو الحال في إنجلترا .

كذلك يختلف وضع المدارس للطائفية من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب الظروف التاريخية الخاصة بكل مجتمع من هذه المجتمعات ، خاصة ما يتعلق منها بملاقة الدولة بالكنيسة ، بعد حركة الاصلاح الديني في اوروبا في القرن السادس عشر ، فبينما نجد ( الازدواج التعليمي ) في فرنسا ، نجد شيئا من التعاون ، بين السلطات التعليمية و المدارس الطائفية في الولايات المتحدة ، و تعاونا تاما بينهما في إنجلترا - كما رأينا عند الحديث عن اثر ( العوامل الدينية ) في نظم التعليم في الباب الثاني .

٧- **التنوع حسب ظروف البيئة :** ولعله يتضح من السمات الست السابقة ، انه لا توجد سمة من تلك السمات ، تتفق فيها تلك البلاد الرأسمالية ، فهي تتفق في خطوط عامة عريضة ، و اطار عام ، نجد في داخلة اختلافات بين كل بلد رأسمالي و آخر بل و اختلافات في داخل البلد الرأسمالي الواحد - كما هو الحال في الولايات المتحدة مثلا فهناك مسئولية شعبية - حكومية عن التعليم في هذه البلاد ، ولكنها تختلف فيما بينها في ( حجم ) الدور الذي يقوم به كل من الشعب و الحكومة . و هناك اهتمام بالعلوم و التكنولوجيا ، و لكن ( درجة ) هذا الاهتمام تختلف من مجتمع الي آخر ، حسب درجة التقدم الحضاري لكل مجتمع ، و حسب الظروف الخاصة بالبيئة به . و هناك اهتمام بمصرية النظام التعليمي ، و لكن ( مدى ) هذه ( المصرية ) يختلف من مجتمع رأسمالي الي آخر ، حسب الظروف الخاصة ، بالبيئة بكل مجتمع ، هناك استقلال لمؤسسات التعليم العالي ، و لكن ( تطبيقات ) هذا الاستقلال تختلف من مجتمع الي آخر . و هناك توفير للحرية لتوفير للمعلمين و للتعلمين ، و لكن ( قدر ) هذه الحرية يختلف ، و هكذا .

و هذا التكيف للظروف المحلية ، التي تحيط بكل مجتمع رأسمالي ، دليل علي ( الفردية )



الرأسمالية ، و ترجمة الايمان بالفرد ، و احترام لهذا الفرد و إثارة للمنافسة بين كل منطقة محلية وأخري ، و بين كل مجتمع رأسمالي و آخر ، وإثارة للاهتمام بشئون المجتمع المحلي في نفوس ابناء المجتمع .

وهذه السمات كلها ، علي النحو الذي عرضت عليه ، بهذا التنوع ، وبذلك الرونة ، ترجمة حية للفكر الرأسمالي ، و تجسيد للايديولوجيا الرأسمالية ، في المجتمع الرأسمالي .

### رابعاً : نظم التعليم في البلاد الرأسمالية

في حدود هذه السمات العامة ، يمكن أن نتحدث عن نظم التعليم في البلاد الرأسمالية ، فنري هذا التنوع ، من حيث ادارة التعليم و تمويله ، و من حيث مراحل التعليم ، و من حيث اعداد المعلمين .

#### ( ١ ) ادارة التعليم و تمويله :

إدارة التعليم في المجتمعات الرأسمالية ادارة شعبية ، حتي في النظم المركزية ، بمعنى ان الشعب ، هو الذي يدير التعليم ادارة مباشرة لا كانت ادارة التعليم ادارة لا مركزية ، كما هو الوضع في الولايات المتحدة ، كما انه يشترك في ادارة التعليم ، اذا كانت ادارته ادارة مركزية ، و ذلك من خلال لשתراكه مع السلطات التعليمية في ادارة التعليم . او من خلال نقد نظم التعليم و سياساته ، سواء في البرلمان او في الصحف و الاذاعة و التلفزيون . و ينطبق ذلك علي ادارة التعليم في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، انطباقه عليها في البلاد الاخذة في التقدم ، و أن كانت درجة لشتراك الشعب في ادارة التعليم في البلاد الرأسمالية الاخذة في التقدم أقل ، و ذلك بسبب تخلف الشعب فسي هذه البلاد عموماً ، و شيوع الامية فيه ، و لقاء الشعب علي الدولة عموماً في هذه البلاد ، فيما يتصل بشئون التعليم و بغيره من الشئون .

أي ان القاعدة ، هي ان يدير الشعب في البلاد الرأسمالية تعليمه ، غير ان الدولة في بعض

المجتمعات الرأسمالية تقوم عن الشعب بهذا الدور ، لاسباب مختلفة تحيط بكل مجتمع رأسمالي ، كالتخلف في البلاد غير المتقدمة ، أو لتحقيق اهداف معينة تسمى الدولة الي تحقيقها من خلال هذا الاشراف ، كالوحدة الثقافية التي تسمى الدولة الي تحقيقها في فرنسا منذ الثورة الفرنسية ، ولتحقيق مبدأ تكافؤ الفرض في استراليا ، وهكذا .

ورغم ادارة الدولة للتعليم في بعض هذه البلاد ، فإنها تشرك الشعب معها في تلك الادارة بصورة مختلفة ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد .

أما تمويل التعليم ، فهو إما مسئولية شعبية ، عن طريق الضرائب التعليمية المحلية ، كما هو الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ، وإما مسئولية حكومية ، كما هو الحال في ألمانيا الغربية ، وإما مشاركة بين الشعب والحكومة ، كما هو الحال في إنجلترا وفرنسا وغيرهما . وتختلف مساهمة الشعب - أو الحكومة - في نفقات التعليم من مجتمع رأسمالي الي آخر ، كما تختلف كفاية تمويل التعليم من مجتمع رأسمالي الي آخر ، بحسب عرولة نظام التعليم بكل مجتمع ، وارتفاع الدخل الفردي و القومي ، أو انخفاض هذا الدخل .

#### (ب) مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمعات الرأسمالية الي المراحل الأربعة الآتية :

١- المرحلة الابتدائية : وتبدأ هذه المرحلة من سن الخامسة أو السادسة بوصولها من أربع الي ست سنوات ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد رأسمالي . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الإلزامي في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، كما أنها كل مرحلة التعليم الإلزامي في البلاد الرأسمالية الآخذة في التقدم .

وهي مرحلة كافية كيفاً و كماً ، إلا في بعض البلاد الآخذة ، في التقدم التي لم تستطيع استيعاب الملتزمين بعد ، بسبب ظروفها التاريخية .

٢- المرحلة المتوسطة : ويطلق عليها أسماء مختلفة ، منها المدرسة الإعدادية في الأردن والمدرسة المتوسطة في السعودية و الكويت و ألمانيا الغربية و المدرسة الثانوية العليا *Junior High School* في الولايات المتحدة ، ومرحلة التوجيه في فرنسا ، و المدرسة الثانوية الطويلة المغرب . وهذه المرحلة جزء من مرحلة التعليم الالزامي في الولايات المتحدة ، كما انها تنتم مرحلة التعليم الالزامي في الكثير من البلاد الرأسمالية الاخرى ، خاصة المتقدمة منها .

٣- المرحلة الثانوية : وهي تنتم مرحلة التعليم الالزامي في معظم الولايات الأمريكية ، والمرحلة التالية لمرحلة التعليم الالزامي في بقية البلاد الرأسمالية المتقدمة .

وقد تنتم الدراسة في هذه المرحلة في مدرسة واحدة ، كما هو الحال في الولايات المتحدة ، التي يسير التعليم الثانوي بمعظم الولايات بها على نظام المدرسة الشاملة *Comprehensive School* ، و كما هو الحال في بعض أنحاء إنجلترا - و قد تنتم في مدارس ثانوية منفصلة ، أكاديمية وفنية ، كما هو الحال في فرنسا و بقية أنحاء إنجلترا ، و في بقية البلاد الرأسمالية .

ففي فرنسا ، يتم لتعليم الثانوي في مدارس اليسييه *Lycee* ( التابعة لوزارة التربية القومية ) ، و الكوليج *Collège Moderne* ( التابعة للبلديات والسلطات المحلية ) ، وفي المدرسة الثانوية الحديثة وفي المدرسة الثانوية الفنية *College Technique* ، وفي الفصول لتكميلية .

أما في إنجلترا ، فاننا نجد بجوار المدرسة الثانوية الشاملة ، المدرسة الأكاديمية *Grammar School* والمدرسة الثانوية الفنية *Technical School* والمدرسة الثانوية الحديثة *Modern School* ( للطلاب الاثني دكاه ، وغير القادرين على استيعاب برامج المدارس السابقة ) .

وفي ألمانيا الغربية ، نجد مدرسة الجمنزيوم ، بأنواعها لثلاث ( الجمنزيوم الكلاسيكية ،

والجمنيزوم الحديثة ، والجمنيزوم العلمية و الرياضية ) ، و المدرسة الثانوية الريفية ، و المدرسة الثانوية الفنية ، ومدرسة اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية ، ومدرسة الاقتصاد ، وغيرها ، و هكذا .

وهذا التقسيم الذي نراه للمدرسة الثانوية المنفصلة في البلاد السابقة ، نرى شيئا قريبا منه في البلاد الرأسمالية الأخرى .

٤- مرحلة التعليم العالي . في الجامعات ، الخاصة أو العامة وفي المعاهد العليا ، التي تحتل نفس الدرجة من الأهمية التي تحتلها الجامعات ، في البلاد المتقدمة ، و تحتل درجة أقل من الدرجة التي تحتلها الجامعات ، في بعض البلاد الرأسمالية .

و لا يتم الحديث عن مراحل التعليم في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، دون الإشارة إلى مرحلة ما قبل المدرسة . ويختلف وضع هذه المرحلة في البلاد الرأسمالية المتقدمة عنه في البلاد الرأسمالية الأخذة في التقدم .

وفي البلاد الرأسمالية المتقدمة ، اهتمت السلطات التعليمية بهذه المدارس اهتماما كبيرا ، لأسباب عديدة ، منها تحقيق مبدأ تكافؤ القمص التعليمية ، لأولئك الأطفال الذين لا تتوفر لهم فرص الرعاية السليمة في الأسرة ، و لذلك اضطلعت بها أول الأمر الجمعيات الخيرية و الهيئات الدينية الخاصة ، قبل أن تنجتها إليها عناية السلطات التعليمية - و منها عمل المرأة ، و منها التقدم في علم النفس و علوم التربية .

وفي البلاد الرأسمالية ، نجد مرحلة ما قبل المدرسة تتم في مدرستين ، هما : دور الحضنة ورياض الأطفال .

وتشرف على مدارس دور الحضنة في هذه البلاد هيئات ومؤسسات خيرية ، أو خاصة ، ويحتمل الآباء نفقات إقامة ابنائهم فيها ، مقابل ما يلتقونه فيها من رعاية صحية ، وتنفيذ .

أما رياض الأطفال ، فتشرف عليها في هذه البلاد السلطات التعليمية ، و تحدد برمجتها ،

وان كانت تختلف فيما بينها في ذلك. ففي فرنسا، تمتد هذه المرحلة ، من سن الثانية حتى السادسة (بدء التعليم الإلزامي )، وفي ألمانيا الممتد بها اختياري. وتمتد في إنجلترا ، من سن الثالثة حتى سن الخامسة ( بدء التعليم الإلزامي بها ) ، وهي جزء من المرحلة الابتدائية تعتبر السلطات التعليمية مسئلة عنها .

أما في الولايات المتحدة ، فان كل الولايات تعترف بأهميتها ، حتي أن الولايات الفنية والقاهرة تعتبرها جزءا من نظام التعليم بها ، وجزءا من مرحلة التعليم الإلزامي ، تمتد من سن الرابعة حتي سن السادسة ، أما الولايات غير القاهرة ، فانها تدخلها ضمن نظامها التعليمي . وفي بعض الولايات ، تشرف علي رياض الأطفال هيئات طائفية أو أفرادا و هيئات خيرية ، كما يشجع بعضها الجامعات ، التي تضمها إليها ، لأجراء التجارب النفسية والتربوية فيها .

#### ( ج ) إعداد المعلمين :

ويتم إعداد المعلمين في البلاد الرأسمالية عموما في نوعين من المعاهد ، هما :

١- معاهد في مستوي الجامعة : ككليات المعلمين ، وأقسام التربية بالجامعات ، ومدارس للتورمال الكبرى ، وذلك لأعداد معلمي المرحلتين للتوسطة والثانوية ، ومعلمي المرحلة الابتدائية أحيانا (في البلاد الفنية ، ذات النظم التعليمية المستقرة والعريقة).

٢ - معاهد دون مستوي الجامعة : كمدراس للتورمال بأ أنواعها الثلاثة في فرنسا والولايات المتحدة ، والمعاهد البيداغوجية في ألمانيا الغربية ، ومدارس أو معاهد لأعداد المعلمين -لأعداد معلمي المرحلة الابتدائية .

والإتجاه في البلاد الرأسمالية المتقدمة ، هو الارتقاء بمستوي النوع الثاني من المعاهد ، إلى مستوى النوع الأول ، بحيث يتم إعداد المعلمين جميعا ، لمختلف مراحل التعليم ، في مستوى الجامعة ، وهي تسير في تحقيق هذا الإتجاه بالفعل علي مراحل.

ويختلف وضع العلم في العالم الرأسمالي من مجتمع إلي آخر سواء من حيث الدخل أو من

حيث المركز الاجتماعي ، فيينما هو يحتل مكانة عالية ودخل مرتفع في إنجلترا ، مجده يحصل على دخل محدود ، ولا يخس بالامان علي نفسه ومستقبله في الولايات المتحدة ، كما مجده موظفا في الدولة في كل من فرنسا والمانيا الغربية ، وكذلك في البلاد الرأسمالية الأخذة في التقدم ، وإن كان دخله ومركزه الاجتماعي يختلف من مجتمع منها الي آخر ، حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع ، ومدي ( حاجته ) الي اللدرسين .

1- j.B. SNELL, :Early Railways [Pleasures and Treasures]; Weidenfeld and Nicolson, London

1967 , pp . 41 , 42

٢- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى  
[ مرجع سابق ] ، ص ٣٩ ، ٤٠ .

3-SYLVA , BENIANS ; Op.Cit., p.95 .

٤- للمزيد من التفصيل عن هذه [ المعابر ] ، ارجع - على سبيل المثال الى:

-الدكتور محمد بديع شرف : " اليقظة الفكرية والسياسية فى القرن التاسع عشر " - دراسات تاريخية فى تاريخ النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الانجلو المصرية، ص ٦٨ .  
- الدكتور احمد عزت عبد الكريم : " العلاقات بين الشرق العربى واوروبا بين القرنين السادس عشر والتاسع عشر " - دراسات تاريخية فى النهضة العربية الحديثة - الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية - مكتبة الانجلو المصرية ، ص ١٨٧ ، ١٨٨ .

- الدومبيلي [ مرجع سابق ] : ص ٤٢٤ ، ٤٢٥ .

- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى  
[ مرجع سابق ] ، ص ١٤ ، ١٥ .

- عباس محمود العقاد : اثر العرب فى الحضارة الاوربية - الطبعة الرابعة - دار المعارف بمصر - ١٩٦٥ ، ص ٦٦ .

٥-دكتور سعيد عبد الفتاح عاشور [ مرجع سابق ] ، ص ٤٩ .

٦- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية فى العصور الوسطى  
[ مرجع سابق ] ، ص ٩٦ .

٧- رالف ت . فلوولنج : " الفلسفة الشخصية " - فلسفة القرن العشرين - مجموعة مقالات فى المناهج الفلسفية المعاصرة - نشرها داجوبرت د . روتز - ترجمة عثمان نوية - راجعة الدكتور زكى نجيب محمود - رقم [ ٤٦٤ ]  
من [ الالف كتاب ] - مؤسسة سجل العرب - ١٩٦٣ ، ص ١٠٣ .

٨- الدكتور عبد الله عبد النعيم : تاريخ التربية - من منشورات كلية التربية بجامعة دمشق - مطبعة جامعة دمشق - ١٩٦٠ ، ص ٨٧ ، ٨٨ .

9- JOHN , DEWY ; Op. Cit . , p.181.

١٠- ابو الحسن الندوي : ملا عسر العالم بالخطاط المسلمين - المطبعة العاشرة - مطابع علي بن علي - الدوحة - ١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م ، ص ١٣٩ .

١١- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : الثقافة والتربية في العصور الوسطى [ مرجع سابق ] ، ص ١٠٨ .

12- ROBERT , DUBIN : Human Relations in Administration, with Readings ; Third Edition, Prentice-Hall of India Private Limited, New-delhi, 1970, p.77.

١٣-دكتور محمود عبد الرزاق شفشق ، ومدير عطا الله سليمان : تاريخ التربية ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية - دار النهضة العربية - ١٩٦٨ - ص ٢٩٢ .

١٤- المرجع السابق ، ص ٢٩٢ ، ٢٩٣ .

١٥- عبد الفتى سيد أحمد عبود : دراسة مقارنة لنظام البحث العلمى ، فى الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفييتى - رسالة مقدمة الى كلية التربية جامعة عين شمس ، للحصول على درجة دكتور فلسفة فى التربية - قسم التربية المقارنة والادارة التعليمية [ كلية التربية جامعة عين شمس ] - القاهرة - ١٩٧٢ ، ص ٥٤ .

16- SNELL, J. B.Op. Cit., p. 45 .

١٧- دكتور عبد الفتى عبود : الايديولوجيا والتربية " [ مرجع سابق ] ، ص ٢٣١ .

18- WILLIAM HENRY, HUDSON ;Op. Cit., p. 3 .

19- ROBERT, ULCH : Op Cit., p. 45 .

20-WILLYSTINE, GOODSSELI : Op. Cit., pp. 326,327.

21- WILLIAM HENRY,HUDSON ; Op. Cit., p. 3.



٢٢- لانسوت هوجين : العلم للمواطن - الجزء الثالث [ مرجع سابق ] ، ص ١٠ .

٢٣- دكتور رؤف سائلة موسى [ مرجع سابق ] ، ص ٣٧ .

٢٤- برتراند رسل : النظرة العلمية - تعريب عثمان نويه - مراجعة الدكتور ابراهيم حلمي عبد الرحمن - الجامعة العربية [الادارة الثقافية] مكتبة الانجلو المصرية ، ص ١٣٩ .

٢٥- جوزيف شومبيتر : الرأسمالية والاشتراكية والديموقراطية - الجزء الاول [ مرجع سابق ] ، ص ٢٠٩ .

٢٦- آر اليكسييف [ مرجع سابق ] ص ٩ .

٢٧- دكتور سعد ماهر حمزة : المقدمة ، في اقتصاديات التنمية والتنمية ، تجارب افريقية وغربية - دار المعارف بمصر - ١٩٦٧ ، ص ١٥٥ ، ١٥٦ .

٢٨- فرد ب . ميليت : استاذ الجامعة - ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر - مراجعة وتقديم الدكتور محمد حسان - رقم [٢] من [مالا يعملون] - دار الفكر العربي - ١٩٦٥ ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .

29- I. N. ;THUT Op. Cit.,p.114.

30- GOERGE , GUEST ; Op. Cit., pp.115,116.

31- NICHOLAS , HANS; Op. Cit., p. 152.

32- I.L. , KANDEL : Comparative Education,Op  
Cit., p. XV .

33- NICHOLAS , HANS; Op. Cit., p.10.

34- HAROLD, TAYLOR and others : Op. Cit.,p.10

35- WILLIAM HENRY, HUDSON ; Op. Cit.,p.149.

36- NICHOLAS, HANS ; Op. Cit.,p.303.

37- FRED F. BEACH, and others:The state and  
Education. The Structure and Control of Public  
Education at the State Level;U.S.Department of

Health, Education and Welfare, office of Education,  
Misc. No. 23, 1955, p. 3.

38- MYRON, LIEBERMAN : The Future of Public  
Education; The University of Chicago Press, 1960  
p. 52.

39- ROBERT, HLICH ; Op. Cit., pp. 157, 158.

40- NICHOLAS, HANS; Op. Cit. , p. 290.

41- Ibid., pp. 290. 291.

42- XVIII the International Conference on Public  
Education, UNESCO, publication No. 167; Op. Cit.,  
p. 42.

43- Ibid. , p. 49.

٤٤- سعيد الفنى سيد احمد عبود : دراسة مقارنة لتمويل التعليم ، فى  
الجمهورية العربية المتحدة ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد السوفيتى  
، وفرنسا وانجلترا [ مرجع سابق ] ، ص ١٩٣ .

٤٥- المرجع السابق ، ١٦٢ .

٤٦- دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد منير مرسى [ مرجع سابق ] ،  
ص ١٨٣ .

٤٧- علاقة التعليم فى المرحلة الاولى بالحكم المحلى [ تطور مسئوليات  
الاجهزة المحلية ، والمجالس الشعبية ، نحو القيام بشئون التعليم الابتدائى فى  
مصر ، مع المقارنة ببعض الدول الاخرى ] - مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى  
[ وزارة التربية والتعليم ] - بحوث ودراسات مساعدة - رقم [ ٥ ] - اعداد  
مركز الوثائق التربوية - يولية ١٩٦٣ ، ص ١١ .

٤٨- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات فى التربية المقارنة [ مرجع  
سابق ] ، ص ١٥٧ .

49-Financing of Education, UNESCO, Publication No.  
163; International Bureau of Education, Geneva,

1955, p. 30.

٥٠- د. مزكينز [مرجع سابق] ص ٧٧.

51-ENCYCLOPAEDIA OF THE SOCIAL,SCIENCES,New

York, 1962,p. 340 .

٥٢- هيوستون واطسون [ مرجع سابق ] ، ص ٤٩ .

53-PITAMBAR,PANT:Manpower planning and Education

The Institute of National planning Meno. No156,

January 1962.p.1

٥٤-الدكتور اسماعيل صبرى عبد الله : " القراءة والعلم " - لماذا نقرأ ؟

- لطائف من المفكرين - دار المعارف بمصر ، ص ١٠٢ .

٥٥- محمد عبد الفتاح ابو الفضل [ مرجع سابق ] ، ص ٤١ - من الهامش

56-HASWELL,HAROLD A. : Higher Education in the

United States; UNESCO,Educational Studies and

Documents, No.47, 1963, p. 7,8.

٥٧- دكتور محمد الهادى عفيفى : فى اصول التربية [ مرجع سابق ] ،

ص ٢٦ .

٥٨- للتفصيل ارجع مثلا الى:

- مارجوريت كالرك : الطب الحديث ، تقرير عن تقدم الطب فى السنين العشر

الاخيرة - ترجمة الدكتور محمد نظيف - دار الفكر العربى - ١٩٦٣ ، ص

١٠ ، ١١ .

٥٩- الدكتور محمد لبيب النجيبى : فى الفكر التربوى - مكتبة الانجلو

المصرية - ١٩٧٠ ، ص ١٦٠ ، ١٦١ .

٦٠-كلنتون هارلى جراخان [ مرجع سابق ]، ص ٨ .

٦١- دكتور سعد مرسى أحمد : التربية والتقدم - عالم الكتب - ١٩٧٠ ،

ص ١١٥ .

٦٢- د.جوسلين [ مرجع سابق ] ، ص ٨٦ .

٦٣- وليام كلاباتريك : المدينة المتغيرة ، والتربية - ترجمة دكتور عبد الحميد الحميد واعزون - الطبعة الرابعة - مكتبة مصر - ١٩٥٨ ، ص ٦٨ ، ٦٩ .

64-Technical and Vocational Education and Training  
Recommendations by UNESCO and the International  
Labour Organisation; UNESCO ILO,1962,pp.3,9.

65-XXIVth International Conference on Public Education  
ceneva, 1961, p. 79.

66- ALICE M. RIVLIN : The Role of the Federal Govern-  
ment in financing Higher Education; the bookings  
institution,Washington, D. C.,1961.p.6.

٦٧-هيوبرت شمفري [ مرجع سابق ] ، ص ٩١ .

٦٨- هيوبرت شمفري [ مرجع سابق ] ، ص ٩٢ .

69- CHARLES V.:American Universities and federal  
Research; the belknap press of Harvard University  
Press, Cambridge, Massachusetts,1959,p.206.

70- Ibid , p. 208.

**الفصل الخامس**  
**نظام التعليم في اليابان**

**للدكتور بيومي محمد ضخاوي**



## الفصل الخامس

# نظام التعليم في اليابان

### مقدمة

تتكون اليابان من أربعة جزر كبيرة رئيسية هي [ هوكايدو ، هونشو ] وتقع بها العاصمة طوكيو وشيكوكو ، كيوشو ] الى جانب آلاف الجزر الصغيرة ، وكلها تقع في المحيط الهادئ وبالقرب من الشاطئ الشرقي لآلة اسيا . وتعتبر ارض اليابان ذات طبيعة جبلية وبركانية ، ولذا فلن مساحتها الزراعية محدودة [ ١٦٪ تقريبا من المساحة الكلية ] ومعادنها قليلة [ ما عدا معدن الحديد ذو النوعية الرديئة ] ونتيجة للطبيعة الجبلية ، فهي معرضة للثورات البركانية والزلازل والتي تعتبر من الكوارث الطبيعية . كما ان موقعها في الشرق الأقصى من اسيا وفي قلب المحيط الهادئ وجبالها العالية ، كل ذلك جعلها معرضة للأمطار الغزيرة والتي رغم الاستفادة منها في الزراعة الجبلية الا انها تمثل خطرا شديداً على جرف المحاصيل وتدمير المنازل والأوكاخ . كما ان للأمطار فائدتها القصوى في توليد الطاقة الكهربائية من المساقط المائية والتي تتعاون مع المحطات الحرارية ومصادر الطاقة النووية على تزويد اليابان بحاجتها الضخمة من الطاقة نظرا لعدم وجود عام البترول كمصدر هام للطاقة في الأراضي اليابانية .

وعلى الرغم من ان مساحة اليابان اقل من مساحة إحدى الولايات المتحدة الأمريكية [ ولاية كاليفورنيا ] الا ان عدد سكانها يتجاوز ١١٠ مليون نسمة تقريبا بينما ولاية كاليفورنيا لا يتجاوز عدد سكانها ٢٩ مليون نسمة تقريبا. وهناك هجرات متتالية بين سكان اليابان من الريف للحضر حيث العمل في التجارة والصناعة بدلا من الزراعة [ ١ ] .

ونتيجة لهذه الطبيعة اليابانية الوعرة [ الجبال ، الزلازل ، البراكين ، الأمطار مقومات الحياة الانتاجية ] تكونت الشخصية القومية اليابانية في اطار من الاحساس بالجماعة واعتبارها كيانا تلوب فيه الكيانات الفردية . فالياباني

يفضل ان يعمل فى جماعة على ان يعمل كفرد . كما يحس بشعور الانتماء  
والولاء للجماعة ، ويعمل الى مراعاة مقاييسها ومعاييرها بدقة كبيرة ولهذا كان  
الفرد [ والذى تمثل الجماعة الاولى عند الفرد ] اهمية عظيمة فى المجتمع  
اليابانى ، من حيث حماية الفرد وتحمده بالرعاية العلمية والأخلاقية من جانب ،  
وحرص الفرد على صيانة وحماية هذه الأسرة من [ الجانب الآخر ] [٢].

كما نما التفكير الدينى اليابانى فى ضوء هذه الظروف الجغرافية  
المحيطة ، حيث الديانة الشنتوية Shintoism والتى تعتبر مزيجا من عبادة  
الطبيعة والتقاليد والأعراف الأخلاقية للسلف والتى تطورت واصبحت تقوم على  
نظريات من الكونيات والسلالات الالهية . كما دخلت الديانة البوذية فى اليابان  
خلال القرن السادس الميلادى وتحفلت فى أفراد الشعب اليابانى بجانب الديانة  
الشنتوية حتى اصبح فى الامكان الجمع بين الديانتين فى معبد واحد [٣].

ويتميز الشعب اليابانى بقوة القيم والتقاليد ، واستعداده لتقبل  
التغيرات الحديثة وقدرته على انتقاء افضلها ، فبدلا من أن يلفظ الشعب قيمة  
وتقاليد الموروثة من عهد الامبراطور مييجى [Meiji] فقد اختار قادة اليابان  
الجدد أن يأخذوا على عاتقهم تحديث اليابان مع الحفاظ على القيم والتقاليد  
المتوارثة واحتفاظها اساسا لبناء اليابان الحديثة .

ومن اقدم القيم التى ورثها الشعب اليابانى احترام وتقدير الامبراطور  
الذى يعتقد انه ابن الشمس كما جاء فى عقيدة الشنتو . وبالرغم من تعدد  
العقائد اليابانية [ البوذية والكونفوشوسية ] إلا أن الامبراطور مييجى وحده  
عقيدة الشنتو ليحقق الوحدة للشعب اليابانى . كما ان النظام الاجتماعى  
والعلاقات الاجتماعية القائمة على النظام الاقطاعى من بين القيم الموروثة ،  
وهذا ما اكده العقيدة الكونفوشية التى تقوم على تقديس مصلحة الجماعة ،  
وتحديد العلاقة بين الحاكم والمحكوم والزوج والزوجة والاب والابن والاخ الاكبر  
والاخ الاصغر وبين الصديق وصديقه .

وكان التركيز فى هذه العلاقات على الواجبات اكثر مما هو على الحقوق . ولما  
كان من اهم القيم الكونفوشية حب الوالدين والولاء للوطن واطاعة السلطة  
واحترام النظام الاجتماعى .



ومن القيم الكونفوشية ايضا والتي ورثها الشعب الياباني ، هي احترام التعليم والمعرفة وقد كانت الدراسة واجبا مطلقا على الرجل الياباني . بل انها كانت تعتبر احد طقوس العبادة وواجباتها واسلوبها والجميل للابوين والامبراطور . وقد كانت ايضا واجبا نحو اللات وكانت الوسيلة لاعناد الفرد لتولي عمل ما في الحكومة وكانت وسيلة لاكتساب احترام اللات . كما ان من مبادئ الشنتو ان الارض مقدسة وان الامبراطور مقدس ، وكذلك الناس مقدسون لانهم اطفال الامبراطور . [٤]

وعلى الرغم من كل هذه القيم والتقاليد المتعصبة ، فقد كانت هناك محاولات عقب انتهاء عصر الامبراطور مييجي وفي بداية تطور اليابان للتخلص من المبادئ الكونفوشية . ونادى عدد من الطلاب الذين تلقوا تعليمهم في الغرب بأن اليابان ان ارادت التطور ، فيجب ان لا تكتفى بتقل علوم الغرب بل يجب ايضا ان تتقل العادات والقيم والتقاليد التي انتجت هذه العلوم . كما بدأت الاصوات تنادى بمساواة الرجل بالمرأة وسيادة الحياة الاسرية الديمقراطية وادخال اصلاحات على نظام العقيدة والعلاقات الانسانية .

وبعد انتهاء فترة حكم الامبراطور مييجي [ والذي كان من الاسباب القوية على وحدة العقيدة ووحدة الشعب الياباني ضد الامطار الخارجية ] عام ١٩١٢ ، وحتى بداية الحرب العالمية الثانية ، وقع النظام الياباني تحت تأثيرات عديدة وخاصة من الجانب الامريكي والافكار التربوية للمفكر التربوي جون ديوي John Dewey في العشرينات من هذا القرن وكان ذلك قويا لاسباب تعود للتقابل الفلسفي بين الفلسفة والاعتقاد الفكري الياباني والفلسفة التي تحكم فكر جون ديوي حيث ان هذا الفكر تربوي غربي حديث يدعو للوحدة في النمو والاهتمام بالطفل ، وهنا ما تدعو اليه العقيدة والفكر الياباني حيث الدعوة للوحدة الفكرية والنمو الطبيعي المتكامل للطفل . وكان المجتمع الياباني متطلعا لكل فكر غربي جديد ، وكان فكر جون ديوي في العشرينات يمثل قمة المستحدثات التربوية القلائمة على التربية التجريبية

• Experimental education

اما التعليم الياباني في فترة ما قبل الحرب العالمية الثانية [ فترة الثلاثينات ] فكان مرتبطا بدرجة كبيرة بالأعداد القومية للحرب ، وتهيئة الشعور الوطني لدى الشعب الياباني حتى يتغلبوا على الثقافة والأفكار الغربية الحديثة التي تغلغت في المجتمع الياباني . ومن ثم بدأت عمليات التعديل في النظام التعليمي بحيث يكون يابانيا Re-Japanization وليس غريبا او امريكيا . وهذا تطلب تعديلا في المناهج و محتواها حتى تتمكن السلطات اليابانية من تجسيد ايديولوجيتها الفكرية والعقائدية في نفوس ابنائها .

كما حصلت السلطات التعليمية اليابانية من معظم اللغات الأجنبية ، ما عدا في القليل من المدارس الموضوعة تحت الحماية من الدول المختلفة ، وحم ادخال مقررات جديدة تدعو الى الوحدة وتجسيد التربية القومية والاعلاقية اليابانية . وقبل الانتهاء من الحرب العالمية الثانية ، تم اغلاق الكثير من المدارس وخاصة في المدن ، وتم نقل التلاميذ الى المدارس الريفية لحمايتهم من خطر القنابل ودمار الحرب . ونظرا لان معظم المعلمين كانوا يؤدون خدمات واعمال تتصل بالحرب والدفاع عن الوطن . كما تحول اطفال المدارس المتوسطة والعالية الى فصول تعليمية تنظمها المصانع والشركات وبعض الوحدات الانتاجية ، حيث عمل الفصل الدراسي بأكمله [ تلاميذ وطلاب ومعلمين ] كوحدة من الوحدات الانتاجية في سبيل الدفاع عن الوطن وحمايته [ ٥ ]

وكما كانت النساء في الدول الأوروبية تقوم بدور فعال لسد النقص في عنصر الرجال في المصانع والشركات ، بل وحتى في اعمال الحرب ، فان الوضع في اليابان كان مماثلا بادخال الاطفال في دور بطولى متقدم ليحلوا محل الرجال وليس النساء وهذا بالطبع وفقا للتقاليد والقيم اليابانية .

ومع نهاية الحرب كان لا يوجد في اليابان نظاما تعليميا موحدا ومتناسقا للمدارس وظهر الأزدواج الفكري والثقافي بين الشباب الياباني يميل الى الأفكار والثقافات الغربية أكثر من ميله للثقافة والتقاليد اليابانية . ولهذا وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥ أصبحت المدارس والنظام التعليمي ككل الهدف الاسمي للسلطات التعليمية في اليابان ، بل واصبح محورا للمخططين على المستوى القومي ، كما اظهر الآباء استعدادهم للمساهمة في حرية ابنائهم

نظرا لأهمية التعليم في أعداد الفرد أعدادا متكاملة وتحقيق مستقبل الشعب الياباني جملة والفراة .

### ٥ أهداف التعليم في اليابان :

كان احتلال اليابان في سبتمبر عام ١٩٤٥ بواسطة دول الحلفاء ، نقطة تحول رئيسية في تاريخ المجتمع الياباني ، خاصة بعد الموقف المروع الذي هز العالم كله بالقاء قنبلتين ذريعتين من جانب قوات الحلفاء علي المدينتين اليابانيتين هيروشيما Hiroshima ونجازاكي Nagasaki ، تم تدمير المؤسسات التعليمية [ مدارس وجامعات ] ومن ثم النظام التعليمي بأكمله . لكن قادة الدول الحليفة ، وهم في قمة انتصاراتهم ، وفي محافل تبادل العطايا والكلمات الحماسية بينهم وامام العالم الذي وجه اللوم كل اللوم لهم على فعلتهم الشنيعة في ابادء بعض اجزاء من المجتمع الياباني ، بعد كل ذلك ، اكد هؤلاء القادة على ايجاد حياة ديمقراطية سليمة وتحقيق السلام في اليابان - وكانت هذه هي البداية الطبيعية لاتجاه المجتمع الياباني الى الغرب ، على الرغم من اتجاه المجتمع الياباني وخاصة في عهد الاباطرة لاسيما الامبراطور مييجي Meiji الى الغرب عندما ارادت اليابان ان تنهض بنفسها ضد النظم البالية والاقطاع ومحاولة التحول من التعليم الديني الكنفوشي والبوذي الى التعليم المدني المتحضر ، وذلك فيما قبل الحربين العالميتين الاولى والثانية - ذلك لان اعادة تعليم اليابانيين في اطار من المفاهيم والاهداف الجديدة ، كان رغبة ملحة من جانب قادة دول الحلفاء [٦]

ومن ثم تنوعت الاهداف التعليمية في اليابان بحسب القوى المحيطة بها في فترات نموها المختلفة كما تنوعت من مرحلة تعليمية الاخرى . ولكنها في فترة ما بين الحربين العالميتين ، ومع التدخل الامريكي الواضح في شئون التعليم باليابان ، فإن الاهداف التعليمية كانت في مجملها تدور حول التنمية الشاملة للأفراد : عقليا واخلاقيا وجماليا . كما كان التركيز في التعاليم المختلفة على الولاء والطاعة للكبار بدءا من الاسرة واستنادا الى الدولة والامبراطور ،

وذلك لرفع شأن المجتمع الياباني .

ومن هنا يتضح تركيز الاهداف التعليمية على الفرد والمجتمع كما هو واضح في معظم الدول ولكن الذي ادهش قادة دول الحلفاء وجعلهم يطلبون التغيير والتعديل في هذه الاهداف ، انها استمرت فترة طويلة وهي قائمة ببلاتها وخاصة في عهد الامبراطور ميحي منذ عام ١٨٦٨ كما لاحظ رجال الاصلاح الأمريكيون على هذه الاهداف انها تركز على الولاء والطاعة اكثر من تركيزها على حرية الاختيار للأفراد [٧]

اما في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥ ، ومع ظهور التناقض واللاف بين افراد بعثات الاصلاح الأمريكية والعنفيات والتقاليد اليابانية ، كان لابد من تعديل في هذه الاهداف التعليمية .

ومن ثم حدد القانون الاساسي للتعليم مجموعة من الاهداف والمبادئ التعليمية المشتقة من الدستور الياباني ، وجاء في المادة الاولى من القانون ما يلي : " ان التعليم يهدف الى التنمية الشاملة للشخصية ، ومن اجل تربية واعداد الافراد عقليا وجسميا ، بحيث يحبون الحقيقة والعائلة ، ويحترمون قيمة الفرد ، والعمل ، وتحمل المسؤولية ، وان يتحلوا بالروح الاستقلالية لبناء مجتمع السلام والدولة " [٨]

وهكذا ، كان تأثير الدول المستعمرة لليابان واضحا على محتوى الدستور الياباني وما يتصل به من لوائح واحكام . وكان واضحا ايضا ، عدم اقتناع بعض القوى الباعلية في اليابان بالعطوات الجادة التي احدثتها وزارة التعليم اليابانية وغطتها لبناء اليابان الجديدة ، والتي اقترتها في ١٥ سبتمبر عام ١٩٤٥ ومن ثم قانون التعليم الاساسي رقم ٢٥ لسنة ١٩٤٧ والذي يعد بمثابة القاعدة الاساسية لتعليم اليوم في اليابان .

ويبدو واضحا في صياغة الهدف من التعليم بهذا الشكل ، خاصة فيما يتعلق بالروح الاستقلالية عند الافراد ، ان هناك تأخيرا امريكى واضحا على صياغة اهداف التعليم في اليابان حيث أن هذا المفهوم [ الروح الاستقلالية ] تقابل التركيز على الفرد وحرية كاساس للايديولوجية الرأسمالية . وهذا يختلف الى حد كبير مع مفهوم الطاعة والولاء الذي كان ومازال من صميم القيم

والثقافة اليابانية ، ولكنه غلب عن تفضيله في صياغة الهدف السابق ، وحل

### محله الروح الاستقلالية Independent Spirit

كما ركز قانون التعليم في مادته الثالثة على تكثيف الغرض التعليمية

حيث جاء فيها :

" يجب أن يكون التعليم لكافة الأفراد وعلى حسب قدراتهم ، ودون تفرقة او تمييز في الجنس او العقيدة او اللون او الطبقة او المكانة الاجتماعية او الوضع الاقتصادي او الأصل العائلي [ ٩ ]

ومازال التأثير الأمريكي واضحا في صياغة هذا الهدف ايضا ، ، حيث كان التعليم والمكانة الاجتماعية والأصل العائلي ، ولكن هذه المعايير اختلفت من المادة الثالثة من قانون التعليم لسنة ١٩٤٧ ، وهو يؤكد تأثير النموذج الأمريكي ، والذي كان متمثلا في البعثات الإصلاحية الأمريكية ومشاركتها الفعالة في صياغة الدستور الياباني والقوانين المنبثقة عنه .

ولكن ما زالت المادة الثالثة غامضة فيما يتعلق بقدرات الأفراد ، حيث تركت الباب مفتوحا امام تصنيف الأفراد بحسب قدراتهم ، ومن ثم يمكن للاتجاهات والمعايير القديمة أن تعود مرة أخرى في مجال التنظيمات المدرسية وحرية ونقل التلاميذ والطلاب خلال مراحل النظام التعليمي . ولكن هذه المعايير لها ميزة في مجال خلق المنافسات بين التلاميذ على جميع المستويات التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الإلزامي .

لكن الحوار والنقاش حول القدرات الفطرية المتأصلة في الأفراد لم تكن محل جدل بعد الحرب العالمية الثانية ، ومن ثم لم يكن هناك عائقا كبيرا بين وجهات النظر التربوية اليابانية والأمريكية .

وعلى الرغم من ان الوضع التعليمي للبنات او المرأة في اليابان ، كان مشيرا للخلاف والجدل الى حد كبير ، الا ان المادة رقم [ ٥ ] من القانون رقم ٣٥ لسنة ١٩٤٧ أكدت على ان الرجل والمرأة موضع الاحترام ، ويجب أن يتعاون كل منهما مع الآخر ومن ثم فإن التعليم المختلط يجب ان يكون مقبولا في المجتمع الياباني . وهذا يمثل تغيرا في الاتجاهات اليابانية نحو تعليم المرأة ونحو التعليم المختلط . لأن وضع المرأة [ تعليميا وقائديا ] كان

متدينا في اليابان ، مما جعل المصلحون الأمريكيون يبتئون افكارهم عن المساواة بين المرأة والرجل والاستفادة بجهود المرأة كما هو الحال في المجتمعات الغربية الرأسمالية ، وهنا واضح كما سبقنا الاشارة في مواد قلنون التعليم والستور الياباني بعد الحرب العالمية الثانية .

وبالنظر الى طبيعة المجتمع الياباني واصوله التاريخية ، وغلقيات افراده الثقافية يتضح أن عددا كبيرا من اليابانيين لم يتقبلوا بعض المبادئ التي تضمنها قانون التعليم على الرغم من حماسة عدد كبير من الشباب الذي تعلم خارج اليابان وخاصة في الدول الرأسمالية الى تطبيق هذه المبادئ والمحافظة عليها [ ١٠ ]

على كل حال ، هناك بعض الأدلة التي تؤكد وتظهر مدى التغيير الذي الذي حدث في تعديل الاتجاهات في اليابان منذ عام ١٩٤٥ . منها الأبحاث التي تلوم بها لجنة البحوث المنبثقة عن معهد الاحماء والرياضيات ، حول التغيرات التي تطرا على الشخصية القومية اليابانية . كذلك البحوث التي تمت على المستوى القومي عام ١٩٧٥ والتي قام بها معهد بحوث الاذاعة والنشر والذي اكد نتائج المسح القومي الخامس عام ١٩٧٣ ، حيث اكد كادها [ ٧٣ ، ١٩٧٥ ] على ان فترة السبعينات تمثلت في ارتفاع الوعي الصحي والرفاهية الاسرية ، وهذا بدوره اشر على زيادة النجاح في العمل وارتفاع مستوى المعيشة ، واختلفت الأولويات في محيط المجتمع الياباني . كما اصبحت كل الديمقراطية والحرية عنصران مقبولان واساسيان للايديولوجية السياسية اليابانية في مقابل الرفض الواضح للاشتراكية الشيوعية والفاشية . واصبحت النظرة الى المفاهيم البرجماتية سواء كان النظام السياسي قويا وحكيما او ضعيفا ومتعصبا تعتمد على الحالات القائمة في المجتمع . حيث تمثلت في التخلي عن الجماعية وما كان قائما من اتجاهات عند اليابانيين من قبول لآراء الكبار والقادة دون نقاش .

وفي مقابل هذه الأدلة على التغيير في اتجاهات المجتمع الياباني ، فان هناك دليلا آخر ضد هذا التعبير في الاتجاهات وليس من السهل تغييره ، وهو ما يتمثل في تلك السلوكيات الراديكالية عند الشباب الصغار وغير المقبولة من المجتمع الكبير والتي تولي مسئولية الآباء نحو ابنائهم عناية

خاصة ، حيث مازال المجتمع الياباني ينظر الى معاملة الافراد الصغار على انهم اقل استقلالية ومازالوا تحت سيطرة الأسرة والوالدين . حتى ان المجتمع يحمل الأسرة مسئولية اخطاء وجرائم الأبناء ، بل يحمل الأسرة مسئولية الرسوب في الامتحانات ويعتبرها عيبا كبيرا في جبين الأسرة كلها . وهذا يفسر العناسة والنافعية الكبيرة الى التعليم من جانب جميع افراد طبقات المجتمع الياباني ، كما تضحى الأسرة وعامة الآباء بالكثير من اجل استمرار الطفل في التعليم للتعليم الثانوي العالي او التعليم الجامعي الراقى . وهذا ما اتصف به فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية [ ١١ ]

كما كانت اهداف الدول المستعمرة لليابان بجانب كل ما سبق ومن غايته الى تحليم عناصر القوة العسكرية في اليابان ، وكذلك تحليم سلطة الامبراطور ، والقضاء على مبادئ الفلسفة الشنتوية Shintoism ، واستبعاد تدريسها ، وكذلك التربية الاعاقية المنبثقة عن هذه الفلسفة والتي تسمى الشوش Shushin والعمل على استكمال القوميين المتعصبين والمتطرفين من خلال مراجعة الكتب المدرسية وتعديلها ، واعتبار المعلمين للتدريس بالمعيار

كما ادخلت بعض التطبيقات التربوية على النظام التعليمي في ضوء اهدافه الموضوعية من جانب البعثات الامامكية للتعليم وخاصة الرسالة من الولايات المتحدة الأمريكية في مارس ١٩٤٦ .

وفي ضوء الحرية والاستقلالية الفردية ، والحاجة الى تكافل الفرص التعليمية أمام الجميع ، وفي ضوء قناعاتهم ومطالبهم ، حتى يصبح الشباب الصغار اعضاء مسئولين في المجتمع ، فإن البعثة الامامكية للتعليم قدمت نموذجاً محدداً للثقافة التعليمية ، وبناء النظام التعليمي ومرحلة ، والتوسع في تعليم الكبار ، ثم التعليم الجامعي . كما ان المحاولات الاولى لدول الحلفاء وخاصة بتنظيم التعليم الياباني وفقا للنظام التعليمي الأمريكي ، والتوسع في التعليم العالي واعادة النظر في اعداد المعلمين تم الاطلاق عليها ، على ان يتم ادخالها في النظام التعليمي القائم تدريجيا .

كما حدث تحول في الاهداف التعليمية في اليابان في ضوء ما سبق ،

حيث تحولت من تركيزها على المجتمع الى تركيزها على الفرد ، ومن التركيز على الفلسفة الروحية الشنتوية Shintoism ( وهي دين الآخرة وشنونة ) الى الاعتقاد بقبول المبادئ الديمقراطية الغربية .

كل هذه التغيرات السنية ، والتي دارت حول الاهداف التعليمية وتفسيراتها ، كان لها اثرها الواضح على اسلوب الحياة المادية في المجتمع الياباني ، فعلى سبيل المثال من الناحية الاقتصادية ، تحولت اليابان تحولاً جذرياً منذ عام ١٩٥١ وحتى الآن من حيث الشراء الاقتصادي ، والتقدم الصناعي ، والتقدم الحضري في بناء الفنادق السياحية ، ووفرة الأجهزة والآلات الكهربائية المتقدمة ، والتوسع في الأجهزة التعليمية ، بحيث أصبح النظام التعليمي يضاهي في قوته وجودته ما هو قائم في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما أصبح هذا النظام مفاجأة للعديد من الدول الأوروبية المتقدمة .

ومن أكبر القضايا التعليمية ، التي طرحت للنقاش الكثير ، ولها اعتبارات وجهات النظر ، وأصبحت الآن في تحد مع نظيراتها الأمريكية ، قضية نمو الإدارة التعليمية ، حيث التوازن الواضح والتكامل بين الإدارة المركزية والولايات والسلطات المحلية ، وهذا نتيجة منطقية لقرار مبدأ الديمقراطية والعمل بمبادئ الاستقلالية والحرية ، والتأكد لا يتحقق في الإدارة المركزية إلا من خلال المشاركة والإشراف الحقيقي للسلطات المحلية .

أما القضية الثانية ، فهي قضية المناهج ومحتواها ، وما كانت حرفة أو لا تؤكد عليه من مفاهيم مثل الحرية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة ، وعلى وجه الخصوص محتوى وطرق تدريس التربية الأخلاقية ، أصبحت هذه المفاهيم أو القضايا موضع جدال وغلاف كبيرين ، بل أدت الى الصراع والتناقض السياسي . ولهذا بمجرد أن غيرت الولايات المتحدة الأمريكية اتجاهاتها نحو اليابان ، أصبحت هاتين القضيتين الرئيسيتين [ الإدارة والمناهج ] مركز الحراك السياسي الداخلي بالنسبة لسياسة التعليم في اليابان ، وأظهرت ما كان يحفيه المتعلمين والمثقفين اليابانيين نحو أنفسهم تجاه هذه القضايا [ ١٢ ] .

وعندما أقيم اتحاد المعلمين باليابان والذي كان منعوماً من الجانب



الأمريكي كان الكثير من المعلمين بالشك يبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية ، كانوا متعاطفين مع الفكر الشيوعي . ولذا كانوا ضد الفكر واجهات قادهم الاوائل بقدر ما كانوا مؤيدين للادة الفكر الايديولوجى الجديد . وكان هدفهم من ذلك ، هو زيادة سيطره اتحاد المعلمين ومساندة ومحاولة تدمير سلطة الوزارة وتحكمها فى المعلمين ٢

ثم تغير الموقف السياسى والاجتماعى فى اليابان عندما رأت أمريكا على رأس الدول المستعمرة ان اليابان يمكن ان تكون مطعما للاتحاد السوفيتى بأيديولوجية الاشتراكية الشيوعية فى مواجهة الايديولوجية الرأسمالية الغربية ، نظرا لتحول اليابان السريع الى النمط الغربى وخاصة فى المجال الاقتصادى . ومن ثم ارادت الولايات المتحدة الأمريكية ان تجعل من اليابان دولة ذات استقلالية وحسن واق لها ضد اى اعتداءات من جانب الاتحاد السوفيتى . ولتحقق ذلك فان أمريكا ايدت قيام حكومة مركزية فى اليابان ومساندتها بقوة ، وحاولت حصار العناصر اليابانية المؤيدة للشيوعية واعتبرتهم اعداء الحكومة . وحاولت الانسحاب بشكل ظاهر وغير حقيقى خارج حلبة هذا الصراع الناعلى فى اليابان ١٣

وهكذا كان الحوار حول اهداف التعليم فى اليابان وكيفية تحقيقها ، اصبح وبدرجة كبيرة محل اهتمام اليابانيين أنفسهم ، وخاصة فيما يتعلق بقضية المناهج ومحتواها والادارة التعليمية وانماطها .

### السلم التعليمى فى اليابان

ان المشكلات التى تعلقت باعادة التنظيم المدرسى تحت تأثير اللج : العليا المنبثقة عن دول الاحتلال بعد الحرب العالمية الثانية ، لم تحدث خلافاً واضحاً بين اتحاد المعلمين اليابانى ووزارة التعليم . لقد كان هدف تلك اللجنة العليا هو اقرار وتثبيت دعائم الديمقراطية داخل النظام التعليمى من خلال التوسع السريع الكبير فى العنصت التعليمية ، والتى كانت تتفق والخطوط العريضة والمحاولات الاصلاحية التى بدأت بعد تحديث النظام التعليمى بفترة

قليلة بعد وصول الامبراطور ميچى للحكم ١٨٦٨ .

ففى عام ١٨٧٥ كان هناك حوالى ٢ مليون تلميذ بالمدارس الابتدائية  
اى بنسبة ٣٥.٢٪ من مجموع التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية . وقدر هذا  
العدد الى ١٠ مليون عام ١٩٣٥ اى بنسبة ٩٩.٦٪ وفى عام ١٩٧٨ وصل  
العدد الى ١١١٤٨٨٥٩ تلميذا وتلميذة اى بنسبة ٩٩.٩٪ من جملة  
التلاميذ فى هذه المرحلة العمرية .

بينما كان عدد تلاميذ المرحلة الثانوية اقل بكثير فى تلك الفترة ،  
ففى عام ١٨٧٠ كان هناك طلاب بالتعليم العالى اكثر من طلاب المرحلة  
الثانوية ، ولكن فى عام ١٨٨٠ قلز معدل القبول بالمرحلة الثانوية بدرجة  
كبيرة ووصل عدد الطلاب الى ٤٥٠٠٠ طالب ، بينما استمر عدد طلاب  
المرحلة الجامعية فى تزايد بين اقل واكثر من ٨٠٠٠٠ طالب وكان لا يوجد فى  
ذلك الوقت اية خدمات تتعلق بمرحلة ما قبل المدرسة . بينما حدثت طفرة  
بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث كان هناك ٢٥ مليون طفل فى مرحلة ما  
قبل المدرسة حسب احصاء ١٩٧٨ .

خلال هذه الفترة ، من التقدم المستمر فى التوسع فى الخدمات  
التعليمية ، ظهرت عمليات بناء وتنظيم النظام التعليمى . لقد كان الى حد  
كبير يسير على النمط الاوروبى . ففى عام ١٨٧٢ ، اصدرت الحكومة اوامرها  
بتعديل النظام وفق المراحل الثلاث : المرحلة الابتدائية ومدتها ٣ سنوات  
[١٨٨١] . والمرحلة المتوسطة ومدتها ٣ سنوات ، ثم يتم توزيع التلاميذ  
والطلاب الذين استمروا حتى نهاية المرحلة المتوسطة الى المدارس الثانوية او  
التعليم الجامعى . وكما هو الحال فى معظم دول العالم ، امتدت فترة  
التعليم الابتدائى وتم التوسع فى التعليم الثانوى بطرق مختلفة . ففى عام  
١٩٠٠ كان هناك مرحلة رياض الاطفال، وتعليم ابتدائى لمدة ٤ سنوات ،  
وتعليم ابتدائى عال لمدة عامين لعدد محدود من التلاميذ وليس الجميع ، ثم  
التعليم المتوسط والمدارس الثانوية العليا للبنات ، والمدارس الفنية ،  
والمدارس العليا ، والكليات ومدارس النورمال العليا للبنين ، ومدارس النورمال  
العليا للبنات ، بالإضافة الى جامعة طوكيو الامبراطورية .

وبمجيء عام ١٩٤١ ، امتدت فترة التعليم الابتدائي الى ٦ سنوات ولجميع التلاميذ . كما تم افتتاح العديد من المدارس المتوسطة بحيث كانت هناك فرصة كبيرة امام التلاميذ للاختيار من بين هذه المؤسسات والمعاهد التعليمية بعد المرحلة الابتدائية الالزامية . كما كان التعليم يعتمد على عمليات الاختيار لمراعات اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية بالإضافة الى التحصيل الدراسي ودرجات الامتحان .

ولكن دول الحلفاء والتي استعمرت اليابان احدثت عدة تغييرات في الحيلة والنظام التعليميين باليابان ، حيث دعت الى التوسع في الخدمات التعليمية ، الى الغاء اعتبارات الجنس والطبقة الاجتماعية من عمليات اختيار الطلاب . وبعد فترة الحرب ، ازدادت مدة التعليم الابتدائي من ٦ سنوات الى ٩ سنوات وفي عام ١٩٤٧ ظهر التأثير الأمريكى على بنية النظام ، حيث اصبح السلم التعليمى يسير وفقا لهذا النمط : ٦ - ٣ - ٣ - ٤ كما هو قائم فى الولايات المتحدة المتحدة الأمريكية . واستمر النظام هكلا فى اليابان ، ومن ثم اصبح التعليم الابتدائي ٦ سنوات و ٣ سنوات للمرحلة الثانوية الدنيا ، ٣ سنوات للمرحلة الثانوية العليا والكليات ثم ٤ سنوات للجامعات . وضمن هذه البنية التنظيمية ، ادخل نظام الكليات المتوسطة Junior College ، والتي كانت لمدة عامين او ثلاث بعد المرحلة الثانوية العليا ، وكذلك الكليات الفنية والتي كانت تقدم برامج دراسية مدتها ٥ سنوات وتقبل طلابها من المرحلة الثانوية الدنيا . وخلال هذا النظام كان حوالى ٩٠٪ من خالصة المرحلة العمرية ٦ - ١٧ أو ١٨ داخل النظام التعليمى وفى احدى مؤسساته التعليمية . وكان حوالى ٣٤٪ بالتعليم العالى ، وهذا يدل على ان اليابان تتمتع بتعليم خدمة تعليمية جماهيرية على نطاق واسع [١٥]

كما كانت الكليات المتوسطة ولانها مرحلة منتهية ، مصممة للفتيات تقريبا، حيث وصلت نسبتهم الى البنين ٩٠٪ من اجمالى الطلاب فى هذه الكليات ، اما نسبتهم فى التعليم الجامعى لا تتجاوز حتى الآن نسبة ٣٠٪ بالمقارنة بالبنين . وهذا مؤشر واضح على ان دور المرأة من المنظور الغربى فى اليابان الحديثة لم يتضح بعد ولم يوضع فى مكانه الصحيح . وبالطبع هذا يقودنا

بالدرجة الاولى للقوى الثقالية والعادات والتقاليد الموروثة .

بعد الحرب العالمية الثانية ، تم الفاء المستوى التعليمى الثانى والعامى بالمدارس الفنية وجم التوسع فى التعليم المختلط . كما تحولت مدارس النورمال لاعداد المعلمين الى الجامعات ، كما حدث تخفيض فى معيير الاعتيار وقبول الطلاب من مرحلة لآخرى كما اوصت اللجنة الاستشارية العليا المبتخة عن دول الحلفاء ، ومن ثم اصبح الطلاب ينتقلون من مستوى تعليمى الى آخر دون التعرض لاعتبارات القبول كما هو الحال فى الولايات المتحدة الامريكية .

ولما كان التعليم والمؤهلات العلمية هى الاساس الاول ومفتاح عمليات النجاح السياسى والاقتصادى كان الآباء وخاصة الام على استعداد كبير للتضحية بكل غال وقيم لتقديم الخدمة التعليمية المميزة لابنائهم . وفى المرحلة المبكرة من الطفولة فان هذه الاسر الميسورة تستعين بمدرّب او معلم خصوصى للاطفال حتى يتمكنوا من الحاقهم بمدارس الحضنة الممتازة . كما ان الاستعانة بهؤلاء المربين والمعلمين [ ظاهرة الدروس الخصوصية ] على نطاق واسع فى اليابان فيما يتعلق بالاعداد لدخول المدرسة الثانوية العليا ذات المكانة المرموقة . كما ان قدرة الآباء على دفع المصروفات الدراسية لهذه المدارس يدخل فى اعتبارات الاخبار . وعلى الرغم من الاشارات التى أبدتها اللجنة الاستشارية

العليا من الحد من اعتبارات الاعتيار الا ان هذه الاوضاع مازالت قائمة وبتناقض شديد من اجل التعليم الرافى .

فالقبول بالتعليم الابتدائى يتم دون قيود ، ومجلس البلديات يعد قوائم التسجيل للاطفال الذين يمكن قبولهم عند سن السادسة . مع مراعاة الناحية الصحية ، ويمكن لبعض التلاميذ ان يذهبوا او يوجهوا لمدارس خاصة ، والبعض الاخر يسير فى نطاق التربية العامة مثل المكفوفين والصم واصحاب الاعاقات المستديمة بدنيا وعقليا ، يمكن فحصهم وتحويلهم بواسطة المجالس البلدية الى مستوى الولاية لتقديم خدمة تعليمية مميزة ورعاية خاصة لا تتوفر فى القوى البعينة . كما ان جميع التلاميذ يدخلون المرحلة الثانوية الدنيا لواء ٣ سنوات حتى يصبح التعليم الازامى ٩ سنوات فى اليابان

[ ١٦ ]

اما شروط القبول بالمرحلة الثانوية العليا ، فيعتمد الى حد كبير على التنافس والاعتبارات . كما يعتمد على مستوى التلاميذ العلمى وحقاير المعلمين . ويتقدم التلاميذ بأوراقهم الى اى عدد من المدارس الثانوية العامة والخاصة . كما تحتوى الأوراق التى يتقدمون بها على السجل الدراسى، شهادة حسن السير وسلوك ، التطور الصحى والأمراض المختلفة الى جانب النواحي الجسمية المختلفة . بالإضافة الى نسبة الحضور والغياب فى المرحلة التعليمية . وترسل الأوراق فى ملف خاص من المدارس الثانوية العليا الى لجنة امتحانات القبول . كما ترسل نسخة من هذه الأوراق الى الجامعات والكليات التى يريدھا الطالب ، ويتم قبول الطلاب بناء على نتيجة امتحان القبول الذى تعقده اللجان المختصة داخل كل جامعة او كلية او مؤسسة تعليمية وفى عام ١٩٧٨ وكان حوالى نصف الجامعات و ٦٧٪ من الكليات المتوسطة لم يتطلب دخولها عقد امتحانات قبول لعدد من الطلاب الذين يأثروا بتوصيه خاصة من جانب مدارسهم الثانوية العليا .

وهكذا سمح النظام التعليمى القائم فى اليابان بتوفير عدد كبير من الكليات المفضلة والجامعات ، وكذلك امتحانات القبول للطلاب حسب رغبتهم المتعددة حتى يمكن للطلاب خلال اسبوع واحد ان يدخل عدة امتحانات او مسابقات قد تصل الى خمس مسابقات او امتحانات للقبول ، ومن اجل خفض الضغوط على خريجي المدارس الثانوية العليا ، تم تنظيم امتحان للقبول على المستوى القومى عام ١٩٧٩ . بحيث يتم تخفيض اعداد الامتحانات التى يتعرض لها الطلاب ، بدلا من خمس امتحانات الى امتحان واحد فقط . [١٧]

وفى سبيل خفض الضغوط على الطلاب فى الحصول على مكان بالتعليم العالى ، فان افتتاح العديد من الكليات المتوسطة ، كان حلا لهذه المشكلة . من يرغب فى الحصول على تعليم بالمستوى الثالث ، ولكن المكانة العلمية والاجتماعية لهذه الكليات التى تمتد من سنتين الى خمس سنوات مازالت منخفضة عما هو الحال بالنسبة لخريجي الجامعات .

ولهذا فان هناك بعض الاسباب التى يعتقد أنها جعلت الفتيات اقل اقبالا وتعلقا بامتحانات القبول فى الجامعات عن الطلاب البينين ، منها انهن

يقبلن على الكليات المتوسطة والمنتوية وذات التخصصات النوعية والتي يقبلن عليها بحيث تتفق واعتقاداتهم في المجتمع الياباني بان الفتاة او المرأة لها دورها الحقيقي في ان تكون زوجة او اما صالحة ، وليس من الضروري ان تدخل في هذه المهن المهنية والتجارية او الوظائف الصناعية . ولكن هناك اشارات تؤكد زيادة عدد النساء من المهن الخاصة بالتدريس في المدرسة الابتدائية ، وقد كانت هذه المهنة قاصرة على عمل الرجال ، لانها ذات مكانة رفيعة في المجتمع الياباني .

وعلى الرغم من ان بنية النظام التعليمي الياباني تشبه الى حد كبير ما هو قائم في الولايات المتحدة الامريكية ، الا انه يدار بطريقة مختلفة . وعلى الرغم من ان الجامعة الامبراطورية اليابانية هي اعلى المستويات التعليمية وذات البريق الجذاب للطلاب والمعلمين والتي يخرج منها معظم القيادات ، الا ان معظم الجامعات الامريكية مثل هارفارد ، ييل ، برينستون ، كولومبيا ، ويليام ، ماري ، شيكاغو ، إلخ ، لها سمعة طيبة وتتمتع بمكانة عالية في الولايات المتحدة الامريكية .

كما ان التسابق على دخول تلك الجامعات الامريكية رغم مكانتها العالية مفتوح امام جميع الطلاب الاميركيين دون الاعتبارات الكثيرة التي تضعها اليابان ودون امتحانات القبول المعقدة كما يتم على نطاق الجامعة الامبراطورية .

وفي نطاق الدولتين [ امريكا واليابان ] فان التوسع في الخدمات التعليمية بالنسبة للمستوى الثالث [ التعليم العالي والجامعي ] أظهر العديد من المشكلات الخاصة بتوزيع العمالة والفرجين على المستوى الاقتصادي . وعلى الرغم من ان اليابان وبواسطة تقدمها التكنولوجي والعلمي يمكن ان توفر للفرجين وظائف مناسبة لهم ، الا ان هذا التقدم التكنولوجي والعمل انعكس على النظام التعليمي وأصبح متقدما جداً ، ومع هذا التقدم ، تقدمت الآلات وحلت محل الانسان المتعلم ، ولذا مازالت المشكلة قائمة وليس من السهل ان يجد كل انسان الوظيفة التي كان يسعى الى الحصول عليها او تعليم من اجلها . وفي ضوء هذا الوضع اقبل بعض الفرجين واصحاب المستوى العلمي المتقدم جناً على وظائف معينة كانوا ينظرون اليها على انها لا تتفق ومستواهم العلمي

## التعليم العالي في اليابان

ان تطور التعليم العالي في اليابان سار وملاز يسير بخطوات ثابتة ومتقدمة مثله مثل الدول المتقدمة بل وفالها تقدما منذ عام ١٩٤٥ ، ففي عام ١٩٧٨ ، وازا اضيفت الكليتان المتوسطتان الى الجامعات الثلاثة ، فان هناك حوالي الف معهد ومؤسسة علمية تضم حوالي اثنين وربع مليون طالب . وكانت النسبة الغالبة من مجموع الطلاب في الكليات المتوسطة من الاناث . وكانت نسبة توزيع الطلاب أو اقبالهم على التخصصات المختلفة حسب احصاء ١٩٧٨ هي حوالي ٤١٪ من الطلاب اختاروا دراسة العلوم الاجتماعية Social Sciences واقل من ٢٠٪ للعلوم الهندسية ، وحوالي ١٣٪ للعلوم الانسانية وبالمقارنة بما يتم في الكليات المتوسطة ، فان حوالي ٩٪ فقط يدرسون العلوم الاجتماعية ، ٢٧٪ في مجال الاقتصاد المنزلي ، واكثر من ٣٤٪ يدرسون العلوم التربوية واعباد المعلم . وأما دراسة العلوم التربوية واعباد المعلمين على مستوى الجامعات فتصل نسبتهم الى حوالي ١٠٪ . وهذه المقارنة تفيد انه على الرغم من ان نسبة كبيرة من طلاب الجامعات يتجهون لدراسة العلوم التربوية واعباد المعلم في الجامعات ، الا ان النسبة الأكبر من المعلمين يتم اعدادهم على مستوى الكليات المتوسطة . Junior Colleges . اما الكليات التقنية او الفنية ، فانها تقدم مقررات دراسية لمدة خمس سنوات حيث تتضمن مجموعة من العلوم العامة [الانسانيات بالعلوم الطبيعية بالعلوم الاجتماعية ، اللغات الأجنبية ، العلوم الصحية والتربية الرياضية ] كما تتضمن مجموعة العلوم التقنية والتي تمثل اكثر من نصف الوقت المخصص للدراسة المطلوبة وعلى الرغم من ان هذه المؤسسات التعليمية تلعب دورا هاما فان اعداد الافراد المهرة ، الا ان النظرة العامة في اليابان تؤكد ان المستوى التعليمي العالي والمطلوب من غلال عدد كبير من السكان يمثل الاهمية القصوى بالنسبة للتنمية الاقتصادية في الدولة [١٩]

اما من حيث التنظيمات الداخلية والإدارة للتعليم الجامعى ، فانها كانت على غرار النمط الأوربى فى المراحل الأولى من انشاء هذه المؤسسات التعليمية . كما يؤكد الأكاديميون على انهم يتمتعون بدرجة عالية من الحرية الأكاديمية على الرغم من الدور الذى تملكه وزارة التعليم فى اليابان . الا ان التقاليد تتغير بصعوبة فى اليابان كما انها بالإضافة الى السن يلعبان دورا كبيرا فى احترام الأكاديميين داخل المؤسسات التعليمية وكذلك القيادات خارج هذه المؤسسات ممن يشتركون فى وضع السياسات او المخطط الدراسية او التعليمية المختلفة ، ولذلك فان النواحي الأكاديمية فى ضوء ذلك ، يتحكم فيها اكبر الاساتذة سنا . ، والذى يتم دعوته بعد احالة على المعاش من الجامعات القومية ليكون رئيسا لواحدة من العديد من الجامعات الخاصة .

كما يرجع النجاح الذى يظهر به النظام التعليمى الجامعى فى اليابان الى الرعاية الكاملة التى يتلقاها صفا الأكاديميين وتدريبهم بواسطة الاساتذة الكبار والقدامى . ولذا فان المطورة تكمن هنا ، اذا استند صغار الأكاديميين فى استقاء معلوماتهم على الاستاذ كشخص وليس على المبادئ ، والأفكار العامة التى يتمتع بها وتفيد المجتمع . بالطبع يمكن التوفيق أو التوازن بين الأسلوبين ، لان عدم الاتفاق قد يؤدى الى الاعتلاف والنزاع الفكرى بين الشخصيتين ، لكن الاتفاق بينهما قد يؤدى الى نقص عمليات التوجيه والنقد فى هذه الجوانب العلمية والأكاديمية بسبب المكانة الاجتماعية والعلمية العالية التى يتمتع بها الفرد الذى يتولى هذه السلطات العلمية . لكن عملية ايجاد الحل البديل لهذه الأزمة يتم بواسطة التوافق بين التربية الأخلاقية من المنظور التقليدى اليابانى والمفاهيم العالمية فى مجال الحرية الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية ، على الرغم من ان المفاهيم العالمية أصبحت معقدة للغاية على النطاق السياسى اكثر من اوضاعا او أنشطة اقتصادية . كما ان اضرابات الطلاب داخل نظام التعليم العالى فى اليابان او فى اواخر الستينات كما كان فى دول اخرى كثيرة ، دليل واضح على ان الصراعات المستقبلية فى مجال التعليم العالى سوف يمكن حلها والتغلب عليها فى ضوء التقاليد اليابانية [٢٠] .



## سياسة التعليم في اليابان :

ان عمليات المد والجزر في المناهج والحوار الدائر والمستمر حولها منذ عام ١٩٤٥ ، يشبه الى حد كبير ذلك الخلاف حول الادارة التعليمية واصطلاحها . ولذا ( اكد بعض اعضاء اللجنة الاستشارية العليا على ان المناهج وميائتها وتحسينها من الامور الهامة من اجل اقرار النمط المركزي في ادارة الدولة ، خاصة وان فترة سيطرة الجيش على التعليم في فترة الثلاثينات في ظل الادارة المركزية تظهر بعض الغلل والعيوب والنقص في المناهج ، فعلى سبيل المثال اكدوا على مبادئ التربية الاعلاقية الشنتو SHUSHIU وجعلوا لها موضوعا اسبوعيا في كل مدرسة ، من اجل العودة للتقاليد القديمة والعرف السائد حول ديانة وعبادة الدولة والامبراطور . كذلك تلك السياسة رامية الى الاعلاقية التي وضعها المستشار الروحي للامبراطور والتي اقراها الامبراطور وجعلها كاللغز عام ١٩٣٧ حيث اكدت على العادات القديمة وتجسيد فكرة الهوية الامبراطورية وما يتبع ذلك من سلوكيات الافراد . هذه العبادة . وهذا دليل واضح على غياب الديمقراطية في تلك الفترة في اليابان . وما نشأ عنها من وحشية وقسوة في معاملة اليابانيين خلال الحرب العالمية الثانية وهكذا بدأت البعثة الاستشارية العليا توضح الفرق بين الديمقراطية الغربية وتطبيقاتها في الحكم وبين ما يدور في المجلس التشريعي الامبراطوري . ومن ثم دعت هذه اللجنة المجتمع الياباني الى بناء ثقافة جديدة من اجل الاقتداء بالاساليب الاصلاحية التي سارت عليها المجتمعات الغربية ، من اجل تحقيق الوحدة القومية و اظهار الوجود الحقيقي لليابان بالنسبة لبقية دول شرق اسيا

[٢١] .

بالطبع ، هذه التحليلات الفكرية كانت غير مقبولة من كاتب كل اراء اليابانيين . فهناك مدرسة فكرية تتمسك بالرأى القائل ان القيادة العسكرية في فترة الثلاثينات دمرت كل ما بناه الاباطرة اليابانيين وخاصة الامبراطور . حتى هذه التقاليد التحررية والديمقراطية يجب ان تنتشط ويحتفظ بها . فة او وسيلة لتحقيق الشخصية القومية والوحدة والتفرد في . . . . . للشعب

الياباني . اما عصوم هذا الرأي ، فانهم يؤكدون على ان السياسات التي كانت متبعة قبل الحرب بواسطة رجال الجيش كانت غاطلة ، وانهم ليسوا على استعداد لقبول قرار الحرب أو مسئوليتهم عن هزيمة اليابان .

وكأن من بين صفوف المعلمين ، الكثير ممن تعلم في مدارس النورمال للمعلمين تحت هذه القيادة العسكرية وتحربوا مبادئها وافكارها . كما لم يكونوا منتمين للطبقة البرجوازية قبل الحرب ، ومن ثم لم يتمتعوا بحرية الأفكار الديمقراطية التي سادت عصر الابطار اليابانيين . كما ان فترة الحرب اظهرت للكثير منهم ان افكارهم كانت غاطلة ، ومن ثم شعروا بالذنب ونتيجة للغضب المتفجر ، غيروا من افكارهم وانضموا اما للحزب الاشتراكي واما الحزب الشيوعي . ولكنهم كانوا على استعداد لتأييد اللجنة الاستشارية العليا الميثقة عن دول الحلفاء ولكن بدرجة اقل من درجة ولائهم للحزبين السابقين ، لان هذه اللجنة اوصت باستبعاد التربية الروحية الشوشن Shushin وعدلت من محتوى الكتب المدرسية واستبعدت المعلمين المواليين للجيش .

وبمساعدة اللجان اليابانيين فان اللجنة الاستشارية العليا اوصت بعدم سيطرة الحكومة المركزية على محتوى المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية . وعلى النقيض من ذلك ، دعت اللجنة الى ان المعلمين يجب ان يكونوا احرارا في تحديد طريقتهم في التدريس بأنفسهم وجعليلهما وفق احتياجات التلميذ كأفراد . كما ان طريقة التحقيق على المستوى الفردي يجب ان تُلغى ويتم الدفاع عن المعلمين بواسطة نقاباتهم ، كما يجب إلغاء تلك الامتحانات التي تؤدي الى الاعتقالات والتطابق والتماثل [٢٢] .

وبالنظر الى هذه التوصيات وبشكل متناقض ، دعت اللجنة الاستشارية العليا الى اصلاح التربية الاجتماعية محل الشوشن SHUSHIN في محتوى المناهج كوسيلة الى غرس القيم المدنية وحنينيها . وقبل اتحاد المعلمين الياباني هذا التغيير المطير دون فهم ماذا تعني الدراسات الاجتماعية وكيف تدرس ؟ وهذا الأمر وضع اتحاد المعلمين في خلاف مع المؤيدين لسياسة وزارة التعليم اليابانية حول عملية تدريس التربية المدنية أو المشاركة بدلا من التربية الاخلاقية الشوشن SHUSHIN . كما كان الخلاف حول سيطرة الوزارة

على وضع المناهج ، وحرية المعلمين في اختراع واستنباط المناهج بأنفسهم .  
وصيغة المناهج ووضعها بشكل عام ، أصبح محل خلاف وجدل كبير ،  
عندما عينت الحكومة اليابانية لجنة عام ١٩٥١ لتقييم الإصلاحات والمخطط  
المصبوغة بالصيغة الأمريكية ، ومن ثم أوصت اللجنة بأن بنى النظام أو اسلمه  
التعليم القائم على أسس ٦ - ٣ - ٣ - ٤ يجب أن تستمر ، إلا أنه يجب  
التأكيد على أهمية التعليم الفني في المرحلة الثانوية العليا . هذه التوصية  
جعلت هناك تحدياً في التعليم الثانوي بحيث أصبح يسير وفق ثلاثة أنماط  
دراسية قائمة حتى الآن :

أولها : التعليم الثانوي العام

ثانيها : التعليم الثانوي العام مع المدارس الفنية المتخصصة .

ثالثها : مدارس الإعداد والتدريب لمجال دراسي واحد أو أكثر .

ولما حدث خلاف شديد عند إعادة التعليم الفني للمرحلة الثانوية بين  
النظام التعليمي قبل الحرب والذي أصبح يرحب بذلك لإعداد وتدريب أفراد  
المجتمع الياباني للصناعة ، وبين النمط الأمريكي ، الذي أصبح موضعاً للنقد من  
جانب رجال الصناعة في فترة الخمسينات ، فشله في إعداد القوى العاملة  
المهنية التي تحتاجها الصناعة والمجالات الأخرى . ولما أظهر البحث الذي  
أجرته الوزارة عام ١٩٥٧ حول زيادة أعداد المرشحين في مجال الحقوق والفنون  
الحرية ، أن هناك نقصاً وقصوراً في مجال الهندسة والعلوم الطبيعية . وفي  
عام ١٩٦٢ ، وفي ورقة التعليم البيضاء **EDUCATION WHITE PAPER**  
كان هناك تأكيد على أن عملية الاستثمار في التعليم هامة جداً للنمو  
الاقتصادي، ومن تلك اللحظة وبدأ الاهتمام والتدريب بالعلماء والفنيين . هذه  
السياسة كان تأثيرها واضحاً على التعليم العالي ، ولما بمجيء عام ١٩٧٨ كان  
هناك أكثر من ٤٠٪ من الطلاب دخلوا الجامعات لدراسة مقررات غير تلك التي  
تتعلق بالآداب والدراسات الاجتماعية . وأن حوالي ٣٥٪ من الطلاب في الكليات  
المتوسطة اتجهوا إلى مهنة التعليم وأن حوالي ٢٧٪ إلى مجال الاقتصاد  
المنزلي . وفي نفس الوقت كان هناك حوالي ٧٠٪ من طلاب المرحلة الثانوية  
العليا لمزاووا يدرسون مقررات عامة ، وأن ١٠٪ فقط يدرسون مقررات فنية ،

واقل من ٥٪ كانوا يدرسون مقررات زراعية وسمكية [٢٣]

وكانت المحاولات من جانب وزارة التعليم لاعادة مقررات التربية الاخلاقية تقابل بمقاومة عنيفة من جانب اتحاد المعلمين الياباني . وبمجيء عام ١٩٥٦ ، اصبحت الدراسات الاجتماعية تحل محل التربية الاخلاقية وزادت ساعات الدراسة لها في الفترة في السنة السابعة عن عدد حصص الرياضيات والعلوم ، وفي السنة الثالثة بمقدار ضعف عدد حصص الرياضيات والعلوم . وهكذا استطاع اتحاد المعلمين ان يثبت وجوده بجداره امام تحديثات الوزارة والمحافظين والرايكياليين في ادخال مقررات التربية الاخلاقية بشكل مخالف عما ورثه اليابانيون في طرق التربية وبمعايير الشخصي الفرد .

وفي نهاية الخمسينات قام فريق من الباحثين بقيادة المفكر التربوي هيراتسوكا HIRATSUKA بدراسة مقارنة عن محتوى التربية الاخلاقية في اربع دول هي اليابان والمانيا وانجلترا وفرنسا ، وذلك من اجل تحسين نظام التربية الاخلاقية في اليابان . ووصلوا الى ان نظام التعليم الياباني قبل الحرب وخاصة التربية الاخلاقية كان فيه تركيز شديد على التربية الاخلاقية بشكل متعسف ، وكذلك السلوكيات العامة بها ومكانه الاشخاص الكائنين عليها ، دون اعطاء وزن مناسب للمبادئ التي تحكم هذه التربية الاخلاقية من الداخل .

وكان لهذا البحث الذي اشترك فيه مجموعة من المتخصصين في الجامعات في مجالات علم النفس والاجتماع والفلسفة والتاريخ والمناهج وادارتها ، تاثير على تقديم نوع جديد من التربية الاخلاقية [مجموعة من السلوكيات والقوانين] التي يمكن تدريسها بالمدارس ، وقد اقر ذلك المجلس الاستشاري للتعليم عام ١٩٦٦ . وبمقارنة هذه المجموعة من الافكار والقوانين والسلوكيات التابعة لها مع التربية الاخلاقية التقليدية الشوشن SHUSHIN والمعتمدة على عبادة ديايمه الامبراطور منذ عام ١٨٩٠ ، فلانها تعتبر عالية الثقافة والتحضر . وكان محتوى البرنامج مصمم لعلاق وتربية الرجل الجديد ، وحرقة افكاره ، ومن ثم توضيح ذلك بالتفصيل في المناهج ومحتواها بالمدارس .

وفي نفس الوقت لان الدراسات الاجتماعية استمرت كموضوع دراسي في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا وفي المجتمع المتحضر والحديث ، وتاريخ

اليابان ، وتاريخ العالم، والجغرافيا والأعلاق، والعلوم السياسية والاقتصادية، كلها كانت تمثل مجموعة العلوم للمرحلة الثانوية العليا في المجال الأوسع للدراسات الاجتماعية . هذا الحل للمشكلة التي ظهرت بواسطة المخطط والأفكار الأمريكية بعد الحرب تمكس نتائج المعركة التي دارت بين اتحاد المعلمين الياباني والوزارة والتي كانت عنيدة مثلها مثل ماحدث بالنسبة للسيطرة الإدارية على مقاليد السلطات التعليمية . [٢٤]

والتطبيقات المتقدمة والحديثة للمناهج تؤكد على المناهج المحورية ، المعتمدة على المشكلات التي تواجه الأطفال والطلاب ، ومحاولة الوصول إلى الحلول المناسبة من بين العديد من الاختيارات المقترحة . وهكذا وكنتيجة طبيعية للضغوط الأمريكية على الإصلاح التعليمي في اليابان ، ظهرت هناك عظم دراسة مودة داخل النظام التعليمي .

فعلى سبيل المثال ، وفي سنة ١٩٥٦ ، دارت مناهج وموضوعات المرحلة الابتدائية حول عدة موضوعات مثل اللغة اليابانية والرياضيات والتي كانت تمثل ٤٠٪ من الوقت الذي يقضيه الطلاب ، ثم الدراسات الاجتماعية والعلوم تمثل ٢٠٪ ، أما النسبة الباقية وهي ٢٥٪ فكانت مخصصة للموسيقى والرسم ، وحوالي ٢٠ - ٢٥٪ للتعبير المنزلي ، و ١٠٪ للتربية الرياضية . وكانت المنود الدنيا . والقصوى للساعات الدراسية متروكة للموضوعات الاختيارية في المدرسة الثانوية الدنيا . وكانت الاعتكافات إلى حد كبير . حيث كان هناك من ١٧٥ إلى ٢٨٠ ساعة مخصصة للغة اليابانية في المستوى السابع أو السنة الأولى من الثانوية العليا ، وكانت النسبة المخصصة للرياضيات والعلوم في تلك السنة تتراوح بين ٧٥ - ١٤٠ ، وبين ٧٥ - ١٠٥ حسب الترتيب . أما العلوم الاجتماعية فإن نصيبها من الساعات يصل إلى ٣١٥ ساعة في السنة الثالثة أو بمقدار الضعف بالنسبة لها يمكن تخصيصه للرياضيات والعلوم . [٢٥]

وعلى كل حال ، فإن المناهج بشكل عام يتم وضعها بواسطة وزارة التعليم . مع مراعاة ملاحظات والتقارير الواردة من المدارس بالنسبة للاحتكافات والقدرات الخاصة بتلاميذ كل منطقة كما أن مناهج المدارس المستقلة يجب أن

تواكب مقرراتها مع خطة ومناهج الوزارة ومستواها العلى . ولهذا فان هناك حوالى ٧٠ حصة تم تخصيصها للأنشطة العامة والتي تشمل مجالس الفصول ، وأحادي النشاط ، اجتماعات الفصول والريادة . . وغيرها من النشاطات التي يمكن ان تتعدد داخل المناس على اختلاف نوعيتها ، وذلك في المرحلة الابتدائية

اما في المرحلة الثانوية الدنيا فهناك حوالى من ١٠٥ - ١٤٠ ساعة او حصة للموضوعات المختارة ، ٧٠ حصة للأنشطة المختلفة . كما ان هناك ٣٥ ساعة موزعة على الموسيقى والفنون ، والصحة ، والتربية البدنية في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية الدنيا ، الى جانب ١٠٥ ساعة مخصصة للغات الأجنبية في كل سنة دراسية . كما ان معظم المناس تدرس اللغة الانجليزية .

وعلى نفس المبادئ تصير الدراسة في المرحلة الثانوية العليا ، والتي تعتمد الدراسة فيها على المقررات التي تنص عليها وزارة التعليم والثقافة والعلوم ، وآخر الصيغ التي تم تعديلها بالنسبة للمرحلة الثانوية العليا حسب المتاح من المادة العلمية هو ما تم اقراره في ابريل ١٩٨٢ .

ومن الممكن ، وفي ضوء هذه المبادئ العامة بتحديد المناهج ، ان تصف محتوى التعليم في كل مستوى مدرسي . وكما اوجهنا للقاعة النظم ، كلما قلت نسبة الاختيار بالنسبة للطلاب والمعلمين . ففي مؤسسات رياض الأطفال ، تتكون المقررات الدراسية من موضوعات حول الصحة ، والحياة الاجتماعية ، والحياة الطبيعية ، واللغة ، والموسيقى ثم الانشيد والفنون والأعمال اليدوية داخل الفصول والتي تستمر ٤ ساعات يوميا ولحصة ٢٢٠ يوما في العام .

وعلى الرغم من ان كل مدرسة ابتدائية تقوم بتنظيم مناهجها في ضوء الأوضاع المحلية ، الا انها تعتمد بالدرجة الاولى على ما تقرره الوزارة من قضايا وموضوعات للدراسة ، حيث تحدد الموضوعات التي يجب دراستها وعدد الساعات لكل موضوع . والموضوعات الشائعة في المرحلة الابتدائية تنحصر حول اللغة اليونانية ، والدراسات الاجتماعية ، والحساب ، والعلوم ، والموسيقى ،

والفنون والحرف اليدوية ، والتدبير المنزلى ، ثم التربية البدنية . كما ان التربية الاعلاقية تحتل مكانة خاصة . وهناك ٣٥ درسا لكل موضوع او مادة دراسية على مدار العام ، او حوالى درس واحد اسبوعيا . وهناك النشاطات الخاصة مثل مجالس الفصول ونوادر النشاط والاحتفالات ، والجوانب الثقافية ، والرحلات المدرسية ..... الخ . وهى تمثل نسبة ٣٥ درسا فى العام خلال السنوات الثلاث الاولى ، ثم ترتفع الى ٧٠ درسا فى العام فى السنوات التالية . وتركز المناهج بشكل واضح على اللغة اليابانية والحساب والتربية البدنية ، حيث يزداد عدد الحصص كلما ارتقى الطالب فى سنوات الدراسة .

اما الموضوعات الرئيسية والالزامية فيجب التركيز عليها فى المرحلة الثانوية الدنيا مثل دراسة اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية والرياضيات بالعلوم، والتربية الصحية والرياضة والفن ، بالإضافة الى ان الفتيات يدرسن التدبير المنزلى بشكل عام هاما البنين فيركزون على مواد تخصصية بنسبة ٣٥٪ من وقت الدراسة الكلى . [٢٦]

والجداول التالية توضح عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى خلال العام فى المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا . حيث يصل زمن الحصة الى ٤٥ دقيقة فى المدارس الابتدائية ، و ٥٠ دقيقة فى المرحلة الثانوية ، كما ان بعض الدروس مثل معمل العلوم يعطى لها حصتين متعاقبتين ، يفصل بينهما فترة راحة لمدة ١٠ دقائق - [٢٧].

جدول رقم [ ١ ]

السنوات الدراسية						الموضوع
٦	٥	٤	٣	٢	١	
٢١٠	٢١٠	٢٨٠	٢٨٠	٢٨٠	٢٧٢	اللغة اليابانية
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	٧٠	٦٨	الدراسات الاجتماعية
١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٧٥	١٣٦	الحساب
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	٧٠	٦٨	العلوم
٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٦٨	الموسيقى
٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٧٠	٦٨	الفنون
٧٠	٧٠	-	-	-	-	الأعمال المنزلية
						[بلدين وبنات]
١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٥	١٠٢	التربية الرياضية
٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٤	التربية الأخلاقية
٧٠	٧٠	٧٠	٣٥	٣٥	٣٤	أنشطة أخرى
						[اجتماعات/نوادي/نشاط]
١٠١٥	١٠١٥	١٠١٥	٩٨٠	٩١٠	٨٥٠	جملة عدد الساعات المقررة



جدول رقم [٢]

يبين عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسي في  
المرحلة الثانوية الدنيا في اليابان

السنوات الدراسية			الموضوع
٣	٢	١	
١٤٠	١٤٠	١٧٥	اللغة اليابانية
١٠٥	١٤٠	١٤٠	الدراسات الاجتماعية
١٤٠	١٠٥	١٠٥	الرياضيات
١٤٠	١٠٥	١٠٥	العلوم
٣٥	٧٠	٧٠	الموسيقى
٣٥	٧٠	٧٠	الفنون
١٠٥	١٠٥	١٠٥	التربية الرياضية
١٠٥	٧٠	٧٠	الصناعات والفنون والأعمال المنزلية
٣٥	٣٥	٣٥	التربية الأخلاقية
٧٠	٧٠	٧٠	أنشطة أخرى
١٤٠	١٠٥	١٠٥	مواد اختيارية
١٠٥٠	١٠٥٠	١٠٥٠	جملة عدد الساعات المقررة

وببدأ العام الدراسي في اليابان في أول أبريل وينتهي في نهاية مارس من العام التالي . ويتكون العام الدراسي من ثلاثة فصول دراسية كالتالي :

١- الفصل الدراسي الأول : من أبريل وحتى يوليو

٢- الفصل الدراسي الثاني : من سبتمبر وحتى ديسمبر

٣- الفصل الدراسي الثالث : من يناير وحتى مارس

وهناك ٣٤٠ يوما دراسيا في العام ، كما ان المدرسة تعمل لنصف الوقت في ايام السبت من كل اسبوع ، على الرغم من المحاولات والجهود المبذولة لالغاء ذلك ولكن المحاولات باءت بالفشل بسبب اعتراض الاباء على هذه المحاولات وتأكيد رغبتهم في مواصلة ابنائهم للدراسة .

كما يتم تصميم المباني المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود الفراغ اللازم لأقامة التوسعات المستقبلية ، والملاعب واماكن المسابقات والاحتفالات اليومية في الصباح او في المناسبات ، وكذلك مكان لحديقة المدرسة ، حيث يقوم التلاميذ بأنفسهم بزراعة الخضروات والأزهار ، الى جانب الأماكن المخصصة لوضع دراجات التلاميذ . وتتكون المباني من عدة طوابق وطرقا طويلة وواسعة امام الفصول وحجرات الدراسة ، كما يتم طلاء الموانط بالمواد اللاصقة او الزيت ، وهناك العديد من الاعمال الخاصة بالتلاميذ والطلاب وخاصة المعارض التي تتلاءم وطبيعة الدراسة والمناسيب المختلفة والتي يشارك فيها التلاميذ والطلاب مشاركة حقيقية . كما ان الفصول الدراسية مغطاه من الناحل بأعمال التلاميذ ، كما ان النوافذ تتزين بالزهور والورود وبعض الاعمال والمشروعات الفنية التي قام بها التلاميذ . [٢٨]

ويبلغ متوسط عدد تلاميذ الفصل الدراسي في المرحلة الابتدائية من ٤٠ - ٤٤ تلميذا وتلميذه مقابل معلم واحد . كما ان اهم وظيفة للمعلم هي ان يشرف على اعمال التلاميذ ويساعدهم فيها وليس فقط لحفظ النظام وال ضبط والربط ، على النقيض من المدرس في المدارس الامريكية . [٢٩]

اعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة في اليابان :

للمعلمين مكانة عالية في المجتمع الياباني ، ومازال المعلم في وضع

مرموق ، ويعتبر من اصحاب المهن المحترمة جدا ، على الرغم من التغيرات التي طرأت على وضعه الاقتصادى والاجتماعى فى المائة سنة الماضية . حيث كان هناك ٨٠٪ من طلاب مدارس اعداد المعلمين فيما بين السنوات من ١٨٧٨ الى ١٨٨٧ من عائلات الساموراي SAMURAI ، هذه العائلات تنتمى الى طبقة المحاربين القدماء ، والذين كان لهم شأن كبير فى اليابان من حيث التعليم والقيادة الادارية لمعظم مؤسسات المجتمع اليابانى . [٣٠] ، وقبل نهاية عصر الامبراطور مييجى عام ١٩١٢ وما بعدها ، كان معظم طلاب مدارس النورمال للمعلمين من غير عائلات الساموراي [٣١]

وفى الثلاثينيات من القرن الحالى ، كان هؤلاء المعلمين من اكبر المؤيدين للاتجاه القومى ، وكانوا يعتبرون ان مهمة التدريس ، هى مهمة مقدسة Holy Froffsion . كما كان هؤلاء المعلمين مؤمنين ومتشربين بالعبادى القومية وبافكار دينية وروحية واحدة الى جانب انهم كانوا يتلقون تدريب عسكرية أثناء فترة اعدادهم فى مدارس النورمال للمعلمين . كما اتبعت عدة اجراءات اقتصادية متواصلة فى حقبة الثلاثينيات على جعل المدة المهمة تعطى الامان للمعلمين . ومن ثم كان هؤلاء المعلمين يظهرون الولاء والانتماء للامبراطور والدولة التى يعيشون فيها أكثر من أى معلم آخر بالمقارنة بالدول الاخرى من حيث الاهتمام بالمعلم من جانب المجتمع والجهات الرسمية فى الدولة ، وعلى الرغم من النقد الذى يمكن ان يوجهه بعض هؤلاء المعلمين للنظام التعليمى الحديث فى اليابان الا انهم لم ينتقدوا وزارة التعليم لمؤسسة .

وكنتيجة طبيعية لهذا المناخ الذى يعيشه المعلمون فى اليابان ، تأسس اتحاد المعلمين اليابانى والمنتمى فكريا الى الماركسية عام بعد عام ١٩٤٥ الى الاتحاد كجماعة المعلمين الاحرار ، التى اتحدت مع اتحاد عريجي الجامعات ، والذى لم يخضع على الاطلاق للحياة العسكرية المتطرفة والصراع أما الخلاف الذى حدث بين اتحاد المعلمين اليابانى Japan teachers union ووزارة التعليم والذى سبق طرحه عند الحديث عن الادارة والمناهج ، كان له أثر كبير على مكانة المعلمين كجماعة متماسكة .

والى أن اهتم قادة الاتحاد العام للمعلمين بالمرتبات والمكافآت وأوضاع العمل ،  
فإن مرتبات المعلمين كانت ضعيفة . حيث ارتفعت فى الفترة من ١٩٧٢ وحتى  
١٩٧٨ الى مايقرب من ٣٠٪ وكانت الفروق فى الزيادة بين مرتبات المعلمين  
فى الجامعات والثانوى العالى والثانوى الأدنى والابتدائى تتراوح بين ١٪  
، ١٥٪ بالمقارنة بالسوى القومى العام . وهذه الاختلافات والفروق تعود الى  
الاختلاف بين المعلمين فى المراحل التعليمية وطول مدة الدراسة للحصول على  
المؤهل والخبرة . كما نص عليها قانون العمل والمعاشات للخدمات والأعمال  
الحكومية الدائمة .

كما يستفيد المعلمون من الخدمات الطبية والعائوات الإضافية للمواعيد ،  
والإجازات المرضية المندوعة الأجر ، ومصاريف الجئارة عندالوفاء . ومن ثم  
يحصل المعلم على مرتب سنوى لمدى الحياة يصل فى مجمله الى حوالى ٧٪ من  
اخر مرتب حصل عليه قبل المعاش [٣٢]

هذه الأوضاع الخاصة بالمعلمين اليابانيين تعتبر مرضيه للمعلمين اذا  
قارناها بما يتبع فى بعض الدول الصناعية . ففى بعض الدول وخاصة المناطق  
الريفية المعزولة والبعيدة يحصل المعلمين على علاوة خاصة اذا قاموا بالتدريس  
فى فصول متعددة المستويات التعليمية . كما يحصلون على مساكن لتشجيعهم  
على التدريس بالمنازل الابتدائية والمرحلة الاولى من التعليم الثانوى فى  
المناطق التى تعتبر نائية او معزولة .

كما تأخذ اليابان فى اعتبارها كثافة الفصول عند التقييم لعمل المعلمين ، حيث  
يجب خفض العدد فى داخل الفصول كلما ارتقى التلاميذ الى المراحل التعليمية  
العليا فى النظام وكما يحدث فى معظم الدول .

وفى نفس الوقت فإن اعداد المعلمين لجميع المستويات التعليمية اصبح  
موجهاً ، كما ازدادت فترة الاعداد ، وزاد الاهتمام بالبرامج التدريبية اثناء  
الخدمة والتوسع فيها . كما تختلف المؤهلات والشهادات العلمية المطلوبة  
حسب المراحل التعليمية . فعلى سبيل المثال : المعلمون الذين يحملون على  
شهادات لتدريس جميع المقررات بالمرحلة الابتدائية ، لا يقومون الا بتدريس  
مقررات معينة بالمرحلة الاولى والثانية من التعليم الثانوى . والشهادات

العادية والنظامية تعتبر بمثابة شهادة من المستوى الأول أو الثانى .  
وحاملو هذه الشهادة من المستوى الثانى لا يمكنهم التدريس الا كمساعدين ، لأن  
هناك فروق جوهرية من الناحية القانونية والاقتصادية بين المستوى الأول  
والثانى. كما يوجد نوع من الشهادات المؤقتة او الوقتية  
Temporary Certificate والتي مدتها ثلاث سنوات ولا يستطيع حاملها  
التدريس الا فى نطاق السلطة المحلية التى منحتها اياها ، بعكس الشهادات  
النظامية والتي تصلح فى كل انحاء اليابان ولمدى الحياة ، على الرغم من انها  
تمنح بواسطة الولايات او الحكومات المحلية ايضا .

وتشبه المقررات الدراسية التى يتلقاها الطلاب المعلمون فى اليابان لتلك  
التي يتلقاها نظرائهم فى الولايات المتحدة الأمريكية . فالشهادات ذات  
المستوى الأول يصلح حاملها للتدريس فى رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية  
الحلقة الأولى من التعليم الثانوى ، بينما الشهادات المؤقتة للحلقة الثانية من  
التعليم الثانوى [ الثانوية العليا ] فهى تمنح لمدرسى الجامعات الذين حصلوا  
على شهادة البكالوريوس فى مقررات دراسية حسب نظام الساعات المعتمدة ، فى  
مجال التدريس والمهنة . ويعتبر عدد الساعات التى يدرسها الطالب فى  
موضوعات التدريس العامة بالحلقتين الأولى والثانية من المرحلة الثانوية عاليا  
جدا حيث تصل الى ٩٠٪ من المقرر . اما بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية  
ورياض الأطفال فان هذه النسبة تختلف ، حيث يوجد حوالى ٣٠٪ من عدد  
الساعات المعتمدة لموضوعات تتعلق بالتدريس ، والباقى [ ٧٠٪ ] لموضوعات  
لهيئة او تخصصية . هنا التقسيم بين الموضوعات التربوية والتخصصية يشبه  
الى حد كبير للتقسيم الذى يتم على مستوى العديد من النول والمجتمعات  
الصناعية ، ولكن التأكيد على الموضوعات التربوية بالنسبة للمرحلة الدنيا من  
التعليم الثانوى يعتبر اكبر بكثير بالنسبة لبعض المعلمين فى كل من إنجلترا  
والولايات المتحدة الأمريكية . [ ٣٣ ]

وشهادة المعلمين ذات المستوى الأول فى المدرسة الثانوية العليا تعطى  
لفقط للمعلمين الذين حصلوا على درجة الماجستير حسب نظام الساعات المعتمدة  
، حيث تكون موضوعات التدريس التربوية هى السائدة او الغالبة فى خطة

## الدراسة .

اما المعلمين الحاصلين على شهادة من المستوى الثانى للمعارس دون الثانوية العليا ، فانهم يسيروا وفق النظام التالى : مقررات دراسية لمدة عامين بعد المرحلة الثانوية العليا . هذه المقررات تمنحهم شهادات مؤقته للعمل كمعلمين للمرحلة الثانوية العليا . ولهذا فان معظم المعلمين فى اليابان حسب نظام تخرجهم الحالى يشبه الى حد كبير ما يتم فى الولايات المتحدة الامريكية .

الشهادات ذات المستوى العالى يتم الحصول عليها بعد دراسات اضافية نظرية وعملية فى مجال التدريس . كما ان التدريب اثناء الخدمة يُقدم بواسطة الجامعات والمشروعات . كما ان السلطات التعليمية على المستويات المحلية تقدم برامج تدريبية ومقررات دراسية فى المراكز التربوية والتدريبية والمقابلات بين المعلمين ، وتقديم المنح والمساعدات بواسطة وزارة التعليم والعلوم والثقافة للنفوس بمستوى برامج التدريس اثناء الخدمة والادوات والاجهزة اللازمة لها .

ويتم اختيار المدرسين على مستوى البلديات بناء على نتيجة الامتحان الذى تجريه لهم السلطات التعليمية على مستوى الولايات . حيث يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى البلديات والذى يطلب منهم اوراق الاعتماد الخاصة بشهاداتهم . كما ان المتقدمين لشغل وظائف المعلمين بالمدارس على مستوى الولايات يتقدمون لمجلس التعليم على مستوى الولاية بأوراقهم ومؤهلاتهم حيث يتم اختيار المؤهلات الانسب للمهنة .

ويضم اتحاد المعلمين اليابانى حوالى ٥٥٪ من المعلمين فى اليابان حسب احصاء ١٩٧٧ بينما كان يضم حوالى ٨٦٪ عام ١٩٥٨ . كما ان هناك حوالى ٢٥٪ من المعلمين ليسوا اعضاء فى اى اتحاد على الرغم من ان اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيرا فى التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم الاجتماعية بعد خروجهم من تحت مظلة او مكانة طبقة الساموراي [ المحاربين حيث كان معظمهم يعملون فى مهنة التدريس، فاضافوا الى مهنة التدريس مكانة عالية بسبب تمتع هذه الطبقة بوضع اجتماعى متميز فى اليابان ] .

ففى البلاد التى مازالت تتمسك باعتبارات السن والجنس (ذكر وأنى) والمكانة الاجتماعية يمكن ارجاع نجاح النظام التعليمى فيها اكثر من اى بلد آخر الى الصورة العامة لأعضاء مهنة التدريس . ومن هذه الناحية والتى تمثل مشكلة عالمية [ من حيث ضعف مكانة المعلم ] ، فإن النظام اليابانى نجح بقدر كبير مثله فى ذلك مثل معظم الدول او احسنها فى حل هذه المشكلة بتوفير نظام تعليمى عام وجماهيرى وذو مكانة مرموقة للنظام بصفة عامة وللمعلمين داخل النظام بصفة خاصة . [٣٤]

### ادارة التعليم فى اليابان

كانت ادارة التعليم فى اليابان قبل الحرب العالمية الاولى تسير على النمط المركزى الفرنسى لعدة اسباب : فبعد عام ١٨٦٨ ، وبمضى الامبراطور ميچى ، ابادت الحكومة اليابانية توحيد الدولة من خلال اختيار التربية العائلية والروحية الشنتو SHINTONISM واعتبارها الايديولوجية المناسبة للقومية اليابانية . كما تم اختيار نظام تعليمى مركزى لتحقيق هذه الايديولوجية . ولذا كان النمط المركزى الفرنسى هو النموذج الصحتلى . ومن ثم تضمن دستور ١٨٧٢ مجموعة من القوانين التنظيمية التى تفسر وتوضح هذا النظام المركزى الجديد للادارة والتمويل . وكان من اهم ما جاء فى هذا الدستور وقوانينه التنظيمية ، هو تركيز السلطة التعليمية فى قسم التعليم القومى والذى تحول بعد ذلك الى وزارة التعليم وحققا فى انشاء نظم التعليم ، واصدار اللوائح والاحكام المنظمة ، ورفع الضرائب وزيادتها على المدارس ، وتوزيع المنح والمساعدات على الوحدات التعليمية والمحلية . كما كان من حق الوزارة منح الدرجات العلمية ، وتوزيع الميزانيات ، وتعيين المديرين والموجهين والمعلمين وتوزيعهم على المدارس .

كما صدر المرسوم الامبراطورى عام ١٨٩١ بزيادة سلطة وزارة التعليم ومنحها الحق فى منح التراخيص والتعيينات والترقيات والاعانات والمساعدات للمدارس ، الى جانب انتاج وتوزيع الكتب وتحديد محتواها وتنظيم الامتحانات . [٣٥]

وكما هو الحال في فرنسا ، فإن الدولة اليابانية ، تم تقسيمها الى جامعات اقليمية ، وفي كل اقليم يوجد فرع للجامعة الامبراطورية . كما تم تقسيم السلطة التعليمية الى المكاتب الرسمية المحلية ، بحيث تولت سلطة انشاء وإدارة المدارس الابتدائية في محيط دافرتها .

وهكذا ، وفي ظل نظام مركزي صارم للتعليم على المستوى القومي ، فإن السلطات الواسعة تم تفويضها الى اعضاء مكاتب التعليم او الادارات بالوزارة ، كما حدث تعديل لهذه الادارات والمكاتب ، وحددت وظائفها ، خلال الفترة التي ظهر فيها دستور الامبراطور مييجي عام ١٨٨٩ . واستمر العمل بهذا الدستور حتى صدر الدستور الجديد ١٩٤٦ والذي اصبح ساري المفعول عام ١٩٤٧ .

وقد تسببت هذه الدرجة العالية من المركزية في ادارة التعليم الياباني في ازعاج بحثة الاصلاح التعليمي الامريكي ، والتي كانت بقيادة الدكتور جورج ستودارد G.Stoddard وكان من بين اعضائها رجل التربية المقارنة اسحق كاندل I.Kandel ، حيث رأت هذه اللجنة او البعثة الاصلاحية ، انه من الضروري توضيح الاسس التي تقوم عليها فلسفة التعليم بطريقة ديمقراطية ، وأن تكون كلمة الديمقراطية ذات معنى ومحتوى . كما حاولت هذه البعثة العمل في ضوء ميثاق ومبادئ هيئة الأمم المتحدة ، الى جانب دستور منظمة اليونسكو بالنسبة لحقوق الانسان والتعليم . وبشكل عملي ، فإن البعثة رفعت توصية بعدم تأليف الكتب المدرسية على المستوى المركزي ، وكذلك بالنسبة لمحتوى او طرق التدريس . كما ظهر التناقض في مقترحات السياسة التعليمية من خلال مراجعة نظام التعليم الياباني والموافقة عليه من جانب اللجان المختصة عام ١٩٤٧ كما ظهرت اهداف جديدة وكذلك المحتوى التعليمي لتحقيق هذه الاهداف . كما تم حذف الموضوعات الدراسية التي كانت تتعلق بفترة ما قبل الحرب ، وعامة فيما يتعلق بالادب والتربية الاخلاقية وثألية او عبادة الامبراطور . كما ان الحكومة اليابانية يجب ان تسيطر على النظام التعليمي ، وتعمل على تحقيق هذه الاهداف الجديدة التي اوصت بها حكومات الاحتلال . ولتحقيق هذا الامر فإن ذلك يتطلب النمط الاداري من مركزي الى لا مركزي



Decentralized ومن ثم يمكن للباء والمواطنين ان يتحملوا مسئولياتهم نحو تحقيق الاهداف الجديدة [٣٦].

وهنا ظهرت قيمة الديمقراطية باعتبارها معتمدة على تحويل السلطة من مركزية الى لا مركزية ، وهذا يتم بواسطة صدور اوامر مركزية عليا من خلال الدول المستعمرة . ولهذا ليس من المستغرب ان يتم رفض هذه السياسة بسبب الصراعات بين المؤيدين للعداات والتقاليد القديمة وبين اولئك المتعلمين في الغرب والمؤيدين للديمقراطية والذين يريدون تحويل السلطة من النمط المركزي الى المحليات بطريقة سريعة . ومن الناحية السياسية فان الاحرار المحافظين حاولوا استعادة سيطرة التربية الاعلاقية [ الشنتو ] ، بينما حاول الشيوعيون الراديكاليون ، ومن خلال اتحاد المعلمين الياباني التأكيد على الأخذ بخطوات اللامركزية كما هو الحال في الدول الغربية . وهكذا كان المعلمين اشتراك واضح من خلال نقاباتهم في النواحي السياسية والتعليمية ، وكذلك من خلال الجماعات الفكرية الجديدة مثل جماعة الالهام الماركس Marxist - Inspired والتي كانت قوية في عام ١٩٤٦ بحيث دعمت الحركات الفكرية للمعلمين في الوقت الذي كانت فيه وزارة التعليم ضعيفة بحيث لاتستطيع الوقوف في وجه هذه التيارات الفكرية .

كما اكد زعماء وممثلو اتحاد المعلمين على ان ديمقراطية التعليم تعتمد على نشاطات المعلمين وليس على وزارة التعليم ، حيث يجب ان تتخلى الوزارة عن مسئولياتها المركزية للمستويات الادارية المحلية . وللا فان البعثة الامريكية لاصلاح التعليم في اليابان جنحت الى الموافقة على التوصية بان المعلمين ومندري المدارس ورؤساء المحليات ونظار المدارس يجب ان يتحوروا من تبوؤ السلطات الرسمية العليا . وهذا يعكس تأييد الفكر الغربي للحركات الاصلاحية من جانب المعلمين بشكل عام . وبعد عام ١٩٤٧ وبعد قيام اتحاد المعلمين الياباني ، كان للمعلمين حق الاضراب والتعبير عن مطالبهم ، باعتبارهم من رجال المجتمع والقيامين بالخدمات المدنية فيه .

وفي نفس الوقت ، ارادت اللجنة المشكلة من دول الحلفاء لاصلاح التعليم الياباني ان تجعل الادارة التعليمية اللامركزية تاخذ مكانها على مستوى

المدن والقرى ، وفي مجالس المدارس يجب ان تعمل على مستوى المدن الكبيرة فقط . وهنا بدأت اللجنة فى التفاوض مع وزارة التعليم لاقرار ذلك ، لكن المعلمين بقوتهم واتحاداتهم نظموا صفوفهم وطالبوا بانتخاب ممثلهم على مستوى مجالس المدارس ، وقد تحقق لهم ما أرادوا ، ولما زاد بمعظم المقاعد وخاصة اتحاد المعلمين الشيوعيين . وعلى الرغم من فوز المعلمين الذين وقف خلفهم اتحاد المعلمين بالأغلبية ، الا ان وزارة التعليم لم تفقد سيطرتها وقوتها على الموقف ، الى ان ظهرت بوادر الحرب اليابانية الكورية ١٩٥٠ والتي كان على اخرها عدة تغييرات مفاجئة من جانب دول الحلفاء وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية . [٣٧]

كما تم رد الاعتبار لحركة تطهير المعلمين عام ١٩٤٦ ، حيث تم التخلص من الكثير منهم خلال فترة التطهير من عام ١٩٤٩ - ١٩٥٠ . ولهذا فان الصيغ التعليمية التى تم طرحها من خلال دول الحلفاء تم اعادة تقييمها . وأوصت اللجنة المكونة من رجال التعليم ورجال الاعمال الى ان سلطة تأليف الكتب المدرسية وبقية العناصر المتعلقة بالتعليم يجب ان تتحول الى وزارة التعليم . كما اوصت ايضا ان كل مدينة يبلغ عدد سكانها اكثر من ١٥٠.٠٠٠ نسمة ، يجب ان تنتخب مجلسا محليا لإدارة التعليم والإشراف عليه . حتى ان المجلس الأعلى للتوجيه والذى يجب عليه ان يوجه الوزارة ويقدم لها النصح والإرشادات الخاصة بالسياسة التعليمية ، جاءت قراراته وتوصياته متفقة تماما مع السياسة القومية للتعليم . ولهذا طلب المعلمين من خلال اتحاداتهم وكذلك اليساريين من اليابانيين ، بان يتم انتخاب اعضاء هذا المجلس بدلا من تعيينهم بواسطة وزارة التعليم .

وهكذا أصبحت قضية انتخاب اعضاء مجلس ادارة المدرسة ، تأخذ الطابع السياسى بشكل كبير ، وأصبح من الصعب التمييز بين السياسات التى تقدمها الوزارة ، والتى يتقدم بها المعلمين . وباعتصار ، فان النموذج الذى يتقدم به احد الاطراف يكون على النقيض من النموذج الآخر . ولهذا أصبحت السلطة المركزية منبع المشكلات والصراع ، وتعكس السياسة العامة لما بعد احتلال اليابان ، ومن ثم كان على المعلمين ان يستخدموا الطرق المختلفة من

الاضرابات والمظاهرات ، والمشاغبات العنيفة في سبيل تحقيق مطالبهم من الديمقراطية ولا مركزية الادارة .

وتدرجيا ، بدأت وزارة التعليم توافق على مطالب المعلمين في انتخاب وتشكيل مجالس المدارس ، ولكن الوزارة وافقت اولا على فكرة تكوين هذه المجالس بالتعيين ، حتى تضمن ولاء هؤلاء المعينين لها . كما ان قرارات هذه المجالس غير نافذة الا بعد موافقة الوزارة ، كما ان للوزارة الحق في رفضها . ومن ثم صدر القانون المنظم لتكوين مجالس المدارس بالتعيين عام ١٩٥٦ ، وعلى اثره حدثت المظاهرات الطلابية العنيفة لتساند المعلمين ، وكانت مطالب هؤلاء الطلاب تتعلق بالتعليم الجامعي وتطبيقاته ، والسياسات الحكومية وكيفية اختيار القيادات . وهكذا استمرت الصراعات بين المعلمين وقياداتهم وبين الوزارة حتى فترة الستينات ، حينما بدأت الدولة الاهتمام بالمعلمين وادماجهم التعليمية والاقتصادية ، وتوزيع السلطات التعليمية بين الحكومة المركزية والمكاتب التعليمية في الاقاليم والمدن والقرى ، وبذلك تحقق للمجالس المدرسية شرعيتها في الادارة والاشراف . واصبحت المهام الاساسية لوزارة التعليم تنحصر في عملية التنسيق والتكامل بين الادارات التعليمية على المستويات المختلفة للنهوض بالتعليم على جميع المستويات ، والاشراف الاداري على بعض المعاهد والمؤسسات على المستوى القومي . كما ان للوزارة الحق في التوجيه والارشاد للسلطات المحلية ، ولها الحق في اصدار التقارير الدورية للمطالبة بالتعديلات أو التغييرات . كما ان الوزارة مسئولة امام رئيس الوزراء ووزراء الدولة اللذين يتكون منهم مجلس الوزراء المعين بواسطة المجلس القومي للتشريع . [٢٨]

وفي داخل الوزارة يوجد ذليان للوزير ، احدهما للشؤون البرلمانية ، والاخر للعمليات والعمل الاداري بالوزارة . كما ان كل المجالس والاقسام والوحدات الادارية الداخلية بالوزارة مسئولة امام الوزير ، والذي بدوره يكون على اتصال بمجالس المدن والمحليات من خلال الموجهين والمتخصصين في المواد المختلفة ، حيث يضيفون الصيغة الرسمية على هذه المجالس وتقديم النصيحة والارشادات لها، هذا الى جانب المؤتمرات والندوات التي ينظمها الموجهون

والتي يحضرها المعلمين ورؤساء المجالس التعليمية ، حيث يصدر عن دليل العمل ، والوائح المنظمة لكل المعلمين في مختلف تخصصاتهم .

وفي داخل الوزارات عدة إدارات ذات وظائف تربوية محدودة ، حيث تم تنظيم الوزارة خلال فترة الاحتلال عدة مرات . وفي عام ١٩٧٨ كان التنظيم الوزاري يضم المكاتب التعليمية والأقسام والإدارات التالية :

١- سكرتارية الوزير ، والمسئولة عن الأفراد والعلاقات العامة ، والميزانية ، والتخطيط والبحوث والإحصاءات .

٢- مكتب التعليم العالي ، المسئول عن التخطيط ، والجامعة ، والتعليم الفني ، والتعليم الطبي ، وأعداد المعلمين ، والعلاقات الطلابية .

٣- مكتب الشؤون الاجتماعية للتعليم ، والمسئول عن الأوضاع الاجتماعية والشباب والمرأة ، والأجهزة والوسائل التعليمية .

٤- مكتب التعليم الابتدائي والثانوي ، وهو المسئول عن العديد من الأنشطة مثل التمويل والعلاقات المحلية ، ورياض الأطفال ، والتعليم الابتدائي ، والتعليم الثانوي الأدنى والأعلى ، والتعليم المهني ، والخاص ، وأعداد الكتب المدرسية .

٥- قسم العلوم والعلاقات الدولية ، ومهمته الارتقاء بالعلوم والأبحاث ، والمكتبات ، والعلاقات الدولية والتبادل بين الدول .

٦- مكتب التربية الرياضية ، وهو المسئول عن الأنشطة الرياضية المختلفة ، الصحة المدرسية ، والوجبات الغذائية للمدارس .

٧- مكتب الشؤون الإدارية ، وهو المسئول عن المدارس الخاصة ، ووسائل الترفيه والتنظيمات والمباني .

كما أنشأت الوزارة أجهزة الخدمات والتوجيه على مستوى عالٍ لتعطي المصالح والتوجيهات وتقديم المنح والمساعدات إلى الجهات المختلفة والمكاتب التعليمية المحلية .

كما يتبع الوزارة حوالي ١٤ مكتبا استشاريا ، منها المكتب الاستشاري المركزي للتعليم ، والمكتب الاستشاري للخدمات التعليمية مثل المناهج ، والعلوم ، والجامعات ، والتعليم الفني . كما أن الوزارة على

احتمال ببعض الهيئات العامة والثقافة والشؤون التربوية والتي تقدم خدمات تتعلق بالفنون الحرة ، والدين ، واللغة اليابانية . [٣٩]

### تمويل التعليم فى اليابان

تؤكد معظم المصادر اليابانية وغيرها ، ان نسبة كبيرة من الدخل القومى تصرف على التعليم منذ عهد الامبراطور مييجى ١٨٦٨ ، وذلك بسبب التحول الاقتصادى السريع ، وما حثب عليه من النمو السريع فى شتى المجالات بعد عام ١٩٥٧ . ولما كان الاتفاق الكبير على التعليم هو الذى قاد الدولة الى بناء قاعدة واسعة من المفكرين والعلماء والفنيين ، والذين استطاعوا ان يحلوا محل الخبراء الامريكىين عندما جعلت امريكا عن اليابان وغيرت من سياستها الخارجية نحو التدخل المباشر فى كل الشؤون اليابانية . كما ان التعليم العالى فى اليابان ساعدها على ان تتحدى باقتصادها المتقدم كل الاحتكارات العالمية وخاصة النول الصناعية الغربية .

كما ظهرت نتيجة الاتفاق والاستثمار فى التعليم على المستويين الاول والثانى ، حيث بمجىء عام ١٩٧٠ كانت نسبة الذكور والاناث بين الفترة العمرية من ١٥-٦٤ ، والذين حصلوا على التعليم الثانوى والتعليم الجامعى حوالى ٥٠ ٪ .

كما ان النمو السريع فى التعليم العالى ظهرت آثاره واضحة على التنظيم والبناء التكنولوجى والعمالة المدربة . ففى عام ١٩٧٠ على سبيل المثال كان هناك اقل من ٢٠ ٪ ممن يعملون فى المهن المختلفة لم يستكملوا التعليم الثانوى العالى .

كما هو الحال فى الكثير من الدول ، فان تمويل التعليم فى اليابان معقد ومركب، ومصمم لتقديم خدمات تعليمية متساوية كلما امكن ذلك ، وفى نفس الوقت يسمح للأسرة او الوالدين بتقديم خدماتهم المباشرة من النفقات التعليمية لابنائهم حسب رغبتهم .

ومن الحقوق الاساسية لافراد الشعب اليابانى ان التعليم الاساسى يقدم مجاناً للتلاميذ على الرغم من ان الوالدين يدفعان بعض النفقات التى تصل الى حوالى ٧٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الابتدائية ، وحوالى ١٠٠ جنيها

استراليا للمرحلة الثانوية الدنيا وحوالى ٢٤٠ جنيها استراليا للمرحلة الثانوية العليا . وهذه المصروفات التى يدفعها الآباء تمثل حوالى ١١٪ من قيمة الانفاق الكلى على التعليم الابتدائى ، ١٥٪ من قيمة الانفاق الكلى على المرحلة الثانوية الدنيا ، وحوالى ٢٣٥٪ من الانفاق الكلى على المرحلة الثانوية العليا . [٤٠]

وعلى الرغم مما يدفعه الآباء وهو يمثل نسبة قليلة جدا مما ينفق على التعليم فى اليابان ، فان التعليم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية الدنيا يعتبر مجانا من الناحية الرسمية باستثناء بعض المصروفات التى يدفعها الآباء والمتعلقة بالمواصلات والنشاطات التعليمية . اما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهى عالية ومعقدة على جميع المدارس الثانوية فى انحاء الدولة . وفى عام ١٩٧٨ كانت هذه المصروفات حوالى ٣٦٠٠٠ ين يابانى والتى تساوى ١٧٧ جنيها استراليا . بينما تصل مصروفات المدارس الخاصة بالشكل التقريبي حسب احصائية ١٩٧٨ حوالى ١٥١٠٠٠ ين يابانى او ما يعادل ٥٨٩ جنيها استراليا .

ويرتفع الدخل القومى ونسبة الانفاق على التعليم بواسطة الضرائب والقروض على المستوى القومى او على مستوى المقاطعات ثم المحليات والبلديات . وفى عام ١٩٧٦ وصلت نسبة هذا الدخل من هذه المصادر الى ٤٧٤٪ على المستوى القومى ، ٥٢٦٪ على مستوى الولايات والمستوى المحلى . ومن ثم اصبح نصف ما ينفق على التعليم تقريبا يقدم بواسطة الاعانة القومية وهذا يختلف الى حد كبير مع ما يتم فى الولايات المتحدة الامريكية ، حيث تدفع الحكومة الفيدرالية اقل من ١٠٪ من قيمة الانفاق على التعليم والباقى من حكومة الولاية ، وهذا بالطبع يعود الى طبيعة النمط الادارى فى كلا الدولتين . [٤١]

ويوجد فى اليابان كما هو فى بقية الدول الاخرى اختلاف فى طريقة تمويل المستويات التعليمية المختلفة من المستوى الاول الثانوى وحتى مستوى التعليم الجامعى . فمن الشائع ان المرحلة الابتدائية يتم تمويلها محليا ، بينما المرحلة الثانوية والعليا يتم التمويل عن طريق المستوى القومى او

الحكومة الفيدرالية . اما في اليابان ، فانه على وجه التقريب تقوم الحكومات القومية بالاتفاق الكامل على التعليم الاكاديمي والتعليم العالي من خلال المنح التي تقدم للولايات والجامعات وجزء من الاتفاق يذهب الى المتاحف القومية ، ومعرض الفنون ومعاهد الأبحاث وبعض المساعدات للمدارس الخاصة .

والمساعدات المالية للمستوى المحلي تنفق على المرحلات ، وبناء المدارس ، والأدوات والأجهزة لرياض الأطفال ، والتربية الاجتماعية ، ومساعدة الأطفال المحتاجين ، والأطفال في المناطق المحرومة ، بإتاحة الفرص التعليمية المختلفة ومدارس بعض الوقت والتعليم بالمراسلة بالنسبة للمرحلة الثانوية . ومن خلال الضرائب المحلية المتعددة الصور فإن الحكومة القومية تقسم هذه الأموال في صورة مساعدات على السلطات المحلية للتغلب على مشكلة عدم التساوي في المصادر ووجه الاتفاق من منطقة لأخرى ، وجزء من هذه الضرائب المحلية ينفق على التعليم .

اما المساعدات والمنح والميزانيات التي ترسل للولايات الى جانب ما يتم تحصيله من الضرائب على مستوى الولاية ، فإن كل ذلك يتم صرفه على المكتبات والمدارس الثانوية العليا بالولاية ومدارس التربية الخاصة للمكفوفين والصم وغيرهم من المعوقين ، وكذلك مدارس البلديات او المحليات بدءا من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية الدنيا . كما تقدم الولاية مرتبات المعلمين الى جانب مشاركتها للسلطات المحلية والبلديات في الاتفاق على التعليم الابتدائي ومرحلة الثانوية العليا . كما تشترك السلطات المحلية والبلديات والولاية في تمويل التعليم بمقدار الثلثين والثلث الباقي من جانب الحكومة القومية .

وعلى وجه العموم ، وكما هو متوقع ، فإن أكثر من ثلثي الاتفاق التعليمي يذهب للمرحلة الإلزامية . وحوالي الخمس للتعليم الخاص ، على الرغم من ان نسبة الاتفاق او المصروفات بالنسبة لكل تلميذ تتحدد الى نسبة الدخل للأسرة فيما يتعلق بالتعليم في الكليات الفنية . وحوالي خمس الاتفاق القومى يتم توجيهه للمدارس الخاصة Private . فاقيرا ، فانه منذ عام ١٩٦٥ وحتى الآن فإن نسبة الاتفاق من جانب الحكومة او المستوى القومى أخلة في

الانخفاض ، على الرغم من زيادة تحكم وسيطرة وزارة التعليم . ولذا أصبحت السلطات المحلية والبلديات تنفق على التعليم بنسبة تجاوزت ٥٠٪ من قيمة الانفاق الأجمالي ، حيث يشمل هذا الانفاق كل المصروفات المتعلقة بالعملية التعليمية دون المرتبات وكذلك الانفاق الكامل على المناس المحلية للمستوى الأول وكذلك المطالب الخاصة بالتربية الخاصة وبنارسها المتنوعة . [٤٢]



## خاتمة

تعتبر اليابان مثالا حيا وممتلئا - في ضوء التطور التاريخي الحديث

- كتيبة تطبيق اسلوب حل المشكلات **Problem - Solving Approach** في التربية المقارنة . لان استسلام القوات اليابانية عام ١٩٤٥ كان كارثة كبيرة ، ولذا فان التغييرات التي احدثتها اللجنة الاستشارية العليا المنبثقة عن دول الحلفاء والتي احتلت اليابان كانت غير واضحة الا انها كانت عميقة . فالاستسلام والاحتلال والاجراءات اللاحقة له في اليابان لم تحول الاعتقادات العميقة والأصيلة في الشعب الياباني ، الذي كان في وقت ما يتوقع منه ادارة النظام السياسي والتعليمي غير المألوف لليابانيين . وهناك مثالين لتوضيح المحاولات التي تمت من اجل احلال الافكار والمبادئ الغربية محل الافكار والمبادئ اليابانية نظريا وعمليا :

[١] العطة الامريكية لتطبيق نظام التعليم المشترك على الرغم من الاتجاهات العميقة عند اليابانيين بالنسبة لدور المرأة الحقيقي ان تكون زوجة او اما مثاليه . وكان من المقبول من جانب اليابانيين ان يرسلوا بناتهم الى مناس منفصلة [ بنين - بنات ] مان يتفق مع الرغبة الواضحة من جانب الفتيات اليابانيات لتعلم الفنون المنزلية التقليدية المشهورة . ومن امثله ذلك : التدريب على حفلات الشاي في المناس الخاصة ومقررات الأعمال المنزلية في الكليات المتوسطة وكيفية تنسيق الزهور تعتبر من الأعمال النسائية المرغوبة .

[٢] المثال الاخر ، فهو يتعلق بأزمة التقاليد التي حواجه الافراد في اليابان . فهل يحترمون او يخضعون للضمير او يخضعون للشخص ذو المكانة العالية ؟ ولهذا فان هناك غلافات وصراعات ملحوظة في مجال العلاقات في اليابان بين المؤيدين لوزارة التعليم والمؤيدين لاتحاد المعلمين الياباني ، والذي يمكن توضيحه بمعرفة الى اى حد يمكن لكلا الفريقين ان يتبع القادة المحدثين والمعروفين والغير قابلين للجدل او العلاف . وحل هذا الصراع الغلافات في المجتمع الياباني خلال السنوات الثلاثين الماضية

يقدم الدليل الهام لرجال التربية المهتمين بالسياسات الناجحة ، لتحديد المشكلات  
فى مجتمعات قومية معينة . واليابان مازالت مجتمعا متمسكاً افراده بتقاليدهم  
وضايرهم من خلال طبيعتهم القومية واعتزازهم بتقاليدهم وإغلاقهم وذكايتهم  
وتقدمهم الاقتصادى . كما انهم يحاولون الابتعاد عن الوقوع فى اعطاء الماضى  
وليصبحوا اعضاء مقبولين فى المجتمع العالمى ، ومن ثم كان تطور النظام  
التعليمى تحت تأثير رجال التعليم اليابانيين يوضح الى اى حد يواجهون  
المشكلات التى تعتبر شائعة فى العديد من الدول ، وتحاول تلك الدول  
الاستفادة بالآراء والحلول التى قدمتھا اليابان لحل مثل هذه المشكلات .

## الهوامش

- ١- حسين جمال الدين حرب ، دراسة مقارنة لنظام التعليم في الهند واليابان ، كلية التربية جامعة المنيا ، ١٩٨٥هـ ، ١٩٩١ ، ١٩٩٢
- ٢- عبد الغنى عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، دارالفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٤٨
- ٣- المرجع السابق ، ص ٣٤٩-٣٥٠ نقلا عن  
أرثر بيتلمان ، اليابان الحديثة ، ترجمة وديع سعيد ، مراجعة رفاعة  
الانصارى رقم [٢٢٢] من سلسلة الالف كتاب ، الانجلو المصرية ص ١ .
- ٤- حسين جمال الدين حرب ، المرجع السابق ، ص ١٩٤ - ١٩٦ .

5-White , M.,The Japanese Educational Challenge:  
AComintment to Children; The free press,collier  
Macmillen publishers,London,1987,pp61-62.

6-B.Holmes, Education in Japan:Competition in a  
Mass System"Equality and freedom in Education;  
A comparative stady , Edited by , Brian Holmes,  
Goerge Allen&Unain,London,1985,p.209.

7-Unesco,world survey of Education,V,Educational  
policy,Legislation and Administration,Unesco,Parris  
1971,p.667

8-B. Holmes , op. cit ., p.212

9-Idid.,p.212

10- Idid., p.213

11-Idid.,p. 214

12-Idid .,p. 215

13-Idid.,p.215

14-Idid .,p.224

15-Idid.,pp.224-225

16-Idid ., pp.226 - 227

17-Idid.,p.227

18-Idid .,p . 228

19-Idid., p.238

20-Idid.,pp.238-239

21-Idid.,p.229

22-Idid .,pp.229-230

23-Idid.,pp.230 -231

24-Idid.,pp.231-232

25-Idid.,pp.232- 233

26-Idid.,pp.233 -234

27-White,M.,The Japanese Educational Cholling,  
op.cit .,p. 68

28-Idid.,pp.66-67

29-Idid.,pp.67 - 68

٣٠- حسين جمال الدين حرب مرجع سابق ص. ٢٤٨- ٢٤٩

31-Holmes , B.op.cit .,p.235

32-Idid.,pp.235 -236

33-Idid.,pp.236 - 237.

- 34-Idid. ,pp.237 -238
- 35- Idid. ,p.215
- 36-Idid.pp. 216 - 217
- 37-Idid. ,p.217
- 38-UNESCO, World Survey,op.cit .,p.669
- 39-Holmes,B. ,op.cit. ,pp. 218 -219
- 40-Idid. ,p. 222
- 41-Idid. , pp. 222 - 223
- UNESCO world,op cit. p.670
- 42-Holmes,B. ,op.cit. , p. 224



الفصل السادس

## الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي

للدكتور عبد الغني عبود

## الفصل السادس

### الأيديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعي (\*)

بدأ النظام الشيوعي ، يفرض نفسه على النظم العالمية المعاصرة ، منذ الحرب العالمية الثانية ، حيث خرج الاتحاد السوفيتي - بعد ثورته البلشفية سنة ١٩١٧ - من [ الستار الحديدي ] ، الذي فرضه على نفسه من ناحية ، وفرضه العالم الغربي عليه ، من ناحية اخرى .

وكانت تجربة رائعة ، تلك التي عاشها الاتحاد السوفيتي ، خاصة ما يتصل منها [ بالتخطيط للتقدم ] ، وربط التعليم بخطة التنمية ، الاقتصادية والاجتماعية ، واستغلال التعليم لاحداث تغيير ايديولوجي عميق في النفوس . وبلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، انها ادت الى رد فعل عنيف في المعسكر الرأسمالي المناهض ، وعلى رأسه الولايات المتحدة الامريكية ، التي كانت تعتقد انها - بالحصار ، الذي فرضته على الاتحاد السوفيتي مع غيرها من الدول الغربية - سوف تقتل [ التجربة ] في مهدها ، فلذا بنتيجة التجربة تاحى على عكس ما توقعته تماما ، واذا بالفكرين الامريكيين انفسهم، يدعون الى دراسة التجربة والاستفادة بها ، كما يدعون الى اعالة تقييم ، لسياساتهم العامة ، وسياساتهم التعليمية ، كما راينا من قبل ، في الفصل الثاني من الكتاب .

كذلك بلغ من روعة هذه التجربة السوفيتية ، انها انتقلت - بعده اعتياريا - الى بلد له تراثه الحضاري ، وهو الصين ، الذي كان زعماءه الوطنيون - بعد تخلصهم من السيطرة الغربية سنة ١٩٤٧ - غير مستعدين " اول الامر ان يقبلوا التزامات الشيوعية كاملة ، وكان لهم ، شان كثير من قادة الفكر الاسلامي المصلولين في الوقت الحاضر ، تحرج ديني عميق ، نحو الاسس الجوهرية لنظريات [ ماركس ] \* [ لينين ] " [ ١ ] - ثم صاروا بعد ذلك ماركسيين ، اكثر من السوفيت انفسهم .

(\*) هو الفصل السابع من كتاب ( الأيديولوجيا والتربية ، مدخلا لدراسة التربية للقارة ) ،

الذي نشرت ( دار الفكر العربي ) بالتأمر ، طبعته الاولى سنة ١٩٧٦ ، وطبعته الثالثة سنة



كذلك بلغ من روعتها ، انها صارت نموذجا يحتذى فى العالم الثالث كله ، الذى اجمع على كراهية الاستعمار بسبب ما علقه منه ، كما اصر على ان يختصر الطريق الى التقدم الذى ينشده ، فى ظل تعطيل للتقدم ، تعطيل فيه الدولة بالمسئولية الاساسية ، كما تم فى الاتحاد السوفيتى - اول مجتمع شيوعى حديث .

والفلسفة الشيوعية - او الاشتراكية المتطرفة او العلمية او الماركسية - اللينينة - عكس الفلسفة الرأسمالية ، فلسفة مكتوبة مشروحة ، تعود فى اصولها الى افلاطون ، فى مجتمعه المثالى [ اليوتوبيا ] Utopia ، الذى سعى لتحقيقه ، والذى كان متاثرا فيما يكتبه عنه بالفوغائية والفوضى ، التى كانت تعيش فيها اثينا ، والتى كانت ستؤدى - فى نظره - وقد ادت بالفعل - الى انهيار اثينا - كما راينا عند الحديث عن [ الايديولوجيا والتربية عند الاغريق ] فى الفصل الاول .

وكان افلاطون من الحكمة ، بحيث لم يذهب - فى مجتمعه المثالى - الى الطرف المقابل للفوضى والفوغائية الاثينية ، وهو التسلط والاستبداد الاسبرطى ، ولذلك جاءت افكاره هنا وسطا بين الحرية المطلقة ، والاستبداد التام ، وان جاءت اقرب الى جانب الاستبداد والتسلط ، منها الى جانب الحرية ، بهدف " تحقيق الاتحاد التام بين سكان المدينة الواحدة " ، حتى" تصبح مصلحة المجموع ومصلحة الفرد ، شيئا واحدا " [ ٢ ] .

وفى ظروف شبيهة بتلك الظروف التى كتب فيها افلاطون تصوراتهِ [ للمجتمع المثالى ] ، عادت الفكرة الاشتراكية الافلاطونية الى الظهور مرة ثانية فى انجلترا ، على يد سير توماس مور Sir Thomas More الذى كان مستشارا لملك انجلترا ، و . " نشر سنة ١٥١٦ مؤلفا بالذات اللاتينية عن جزيرة ايتوبيا الجديدة [ او جزيرة الخيال ] . " وفى هذا الكتاب ، يصف المؤلف ، هيئة اجتماعية شيوعية " [ ٣ ] .

وقد كان سير توماس مور " مؤسس علم الاجتماع الحديث " ، " متاثرا بطريقة مباشرة بافلاطون ، وقد اعترف بمصدر افكاره بصراحة " [ ٤ ] . وكان ذا تاثير كبير فى الكتاب الاجتماعيين ، اللينينيين ، الذين ظهوروا فى فجر القرن

التاسع عشر ، الذين " عرفوا [ بالمثاليين ] ، او [ الطوباويين ]  
 Utopians ، حيث كان اتصالهم بمور ، معروفا للجميع " [ ٥ ] .  
 كان المجتمع الأوربى قد تحرر من سلطان الكنيسة ، وكان قد قطع فى  
 طريق الإيمان بالفرد - كما رأينا عند تقديمنا للتكنولوجيا والتربية فى  
 المجتمعات الرأسمالية - شوطا بعيدا ، وصار المجتمع الأوربى اقرب الى  
 الفوضى والفوضى ، التى تمثلت فى ثورات تنفجر هنا وهناك ، وقد بلغت  
 هذه الثورات ذروتها فى سنة ١٨٤٨ ، التى كان فيها فى كل بلد أوربى  
 ثورة .

وعندما تتحول الحرية الى [ غوغائية وفوضى ] ، تنتفى الحرية  
 بمعناها الحقيقى . ويكون رد الفعل الطبيعى هو [ النظام ] - او القانون .  
 وحول فكرة النظام او القانون ، دارت افكار العالمين ، ابتداء من سير  
 توماس مور فى مطلع القرن السابع عشر ، وحتى ظهرت فكرة الدولة القومية  
 واستقرت دعائهما ، قرب مطلع القرن العشرين .

والغريب ان فكرة [ النظام ] وجدت مجالها للتطبيق فى اكثر مجتمعات  
 أوروبا ظلما وبطشا وارهبا فى العصور الوسطى ، وهو المجتمع الفرنسى -  
 عندما تفجرت به الثورة الفرنسية ، فقد كان المجتمع الفرنسى مهيا للثورة ،  
 لان مظالم العصور الوسطى كلها كانت تجسد فيه ، اكثر مما تجسد فى غيره  
 من المجتمعات - الأوروبية ، فليه كان استبداد الملكية وضعفها ، وتعت  
 الكنيسة ، كما كانت تنقص المساواة الاجتماعية ، والحرية السياسية ، ونظام  
 عادل للضرائب ، وسلطة تنفيذية ذات كفاية ومقدرة ، ولذلك نبعت منه وفيه  
 افكار ومبادئ ، فولتير وروسو ومونتسكيو ، التى كانت بمثابة الوقود الذى  
 اشغل نار الثورة ، حيث رأى الثوار . " ان الأرض الفرنسية تصلح لتطبيق هذه  
 المبادئ " [ ٦ ] ، التى اتى بها هؤلاء المفكرون ، الفرنسيون منهم ، وغير  
 الفرنسيين ، من امثال جون لوك الانجليزى .

وتثير الفوغائية والفوضى احلام العالمين ، وتكون فرصة ذهبية  
 للراغبين فى السلطة والمطمعين فى الحكم ، ويكون سبيل هؤلاء عندما يفلزون  
 الى السلطة هو التسلط والنيكتاتورية ، ويكون نجاحهم فيما يحملون به ،

دافعا لهم الى الاستزادة .

فقد كانت هي التي دفعت نابليون الى السلطة في فرنسا ، ليتسلم باريس مدينة محطمة ، بدأ بلم اشلائها ، ثم اغراه نجاحه ، بان يطمع في لم شمل اوربا كلها . لقد " تصور فرنسا المستقبل ، سنة ١٧٩٧ ، الأمة العظمى ، القادرة على حكم اوربا كلها . وبعد بضع سنوات من توليه الحكم ، كان اكثر تحدينا حين قال : ان المجتمع الاوربي يجب ان يتجدد ، ويجب على اسمى قوة فيه ان تحكم القوى الاخرى ، وتجبرها على ان تعيش في سلام مع بعضها البعض . وفرنسا هي غير من يستطيع ان يقوم بهذا الدور في اوربا . وكان يبرر هذا بقوله : لقد وصلت لا الى عرش لويس الرابع عشر ، بل الى عرش شارلمان " [٧] .

وهكذا ادى نابليون الى خلق فكرة [الوطنية] بمفهوم [القومية] ، وكانت الثورة الفرنسية ، هي السبب في ان حل " التعصب الوطني ، محل التعصب الديني ، الذي كان سائدا في القرن السابع عشر " . " وكان من اثر هذا ان اسست الاخلاق على نفس الاساس السياسي " ، فقد اصبحت " اخلاقا قومية ، دعا اليها ميكينايللي وهوبز واتباعهما " [٨] ، وبنا هذا التعصب الوطني في فرنسا ، التي ارادت ، تحت حكم نابليون ان [تلتهم] بلاد اوربا ، فانتقلت الفكرة الى بلاد اوربا الاخرى ، دافعا عن نفسها . . . وخاصة جارتها انجلترا والمانيا ، فكان ذلك الصراع الدامي الطويل ، بين فرنسا وانجلترا من جانب ، وبين فرنسا والمانيا من جانب اخر ، وقد راينا صورة من هذا الصراع ، في حرب المائة عام ضد انجلترا [٩] ، التي دفعت برئيس وزراء بريطانيا ، الى ان يرى ، ان " مملكة بريطانيا العظمى ، والجمهورية الفرنسية ، لا يمكن ان يعيشا معا " [١٠] ، كما راينا صورة من هذا الصراع ضد المانيا ، عند حديثنا عن [الايدولوجيا والترتية في المانيا ] ، في الفصل الاول .

## أولا : الفكرة الشيوعية

من هذا المنطلق - منطق النظام ، كرد فعل للفوضى والفوضىالية ، بدأت

الفكرة الشيوعية على يد افلاطون ، قبل الميلاد بقرون ، ثم عادت الى الظهور مرة ثانية ، على يد سير توماس مور ، ثم تطورت على يد هوبز Hobbes وهارنجتون Harrington في إنجلترا ، بعد حوالي عشرين قرنا من افلاطون ، في ظروف شبيهة بتلك الظروف ، التي ولدت فيها ولادتها الاولى . وفي جو التهديدات المستمرة ، من جانب القوى الطامعة ، خاصة بعد الثورة الفرنسية ، نمت الفكرة وتبلورت ، خاصة في ألمانيا ، حيث " ينظر المؤرخون عادة الى ألمانيا ، ممثلة في كانط وفيشته وشيلنج وهيغل ، على انها نظرية الثورة الفرنسية " ، حيث " ان هؤلاء الفلاسفة ، رغم اشتغالهم من الارهاب ، رحبوا بالثورة الفرنسية ، ودعوا الى عهد جديد ، وحرصوا لتنظيم الدولة والمجتمع على اساس عقلى ، من اجل حماية حريات الفرد ومعالجة " [١١] .

وفي جو التناق الذى ساد اوروبا في نهاية القرن التاسع عشر ، ظهرت اخر نظرية شيوعية ، على يد كارل ماركس Carl Marx [ ١٨١٨ - ١٨٨٣ ] ، وفريدريك انجلز F. Engels [ ١٨٢٠ - ١٨٩٥ ] ، فلقد ظل الاثنان يعملان " في اتفاق تام اربعين سنة ، لبلورة النظرية العلمية الاشتراكية " [١٢] .

وهكذا نجد ان الشيوعية او الاشتراكية ، " هى اخر مباشر ، للنظام [ الرأسمالى ] الحديث " [١٣] ، ونجد " الماركسية مبنية للغرب فى فكرها ... فلان ماركس لم يأت بجديد ، وانما من التلفيق بين ما قاله هيغل ، وما قاله فيورباخ ، اقام فلسفته " ، على اساس " مادية [ فيورباخ ] ، وجدلية [ هيغل ] " [١٤] .

غير ان الفكرة الشيوعية ، ظلت فكرة نظرية خيالية حاملة ، كما كانت منذ نشأتها على يد افلاطون ، حتى جاء ف . ا . لينين V.I. Lenin [ ١٨٧٠ - ١٩٢٤ ] ، فاستطاع بلورة تحاليم ماركس وانجلز ، وتطبيقها فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية سنة ١٩١٧ ومنذ ذلك اليوم اصبح يطلق على الشيوعية - كما راينا عند حديثنا عن العوامل الاقتصادية - اسم [ الاشتراكية الحديثة ] ، تمييزا لها عن الاشتراكيات السابقة ، ابتداء من افلاطون ، او [ الاشتراكية المتطرفة ] ، بما تقوم

عليه من تطرف في اعطاء السلطات للدولة على حساب الافراد ، او [ الاشتراكية الماركسية ] ، نسبة الى ماركس ، مصمم تعاليمها التي طبقت في الاتحاد السوفيتي بعد ثورة البلاشفة ، او [ الماركسية اللينينية ] ، نسبة الى ماركس المصمم ، ولينين المنفذ ، او [ الشيوعية ] ، بوصفها تضم كل الافكار الشيوعية السابقة وتطورها ، او [ الاشتراكية العلمية ] .

وكان ماركس وانجلز ، في نظريتهما الشيوعية التي وضعها ، والتي هذبها لينين من بعدهما ، وطبقها في الاتحاد السوفيتي - متأخرين بطروف الفلق والضياع ، الذي سيطر على الفلسفة الاوربية في نهاية القرن التاسع عشر ، نتيجة لافلاس الفكر البورجوازي ، وعجزه عن خلق فلسفة جديدة ، تستطيع مجابهة الحياة الجديدة ، التي خلقتها الثورة الصناعية في اوربا . كما كانا متأخرين بكل الفلاسفة الاشتراكيين او الشيوعيين الذين سبقوهما ، وعلى رأسهم الفيلسوف الالماني هيغل Hegel [ ١٧٧٠ - ١٨٣١ ] ، صاحب الفلسفة الجدلية ، التي ظهرت في بروسيا بين عام ١٨١٥ وثورة عام ١٨٤٨ ، والتي ترى ان " الدولة هي : [اله يمشي في الارض] بوان الدولة اعظم من عهدها بوان الحق يجب ان يدعم بالقوة بيل ان الحق هو القوة " [٥] .

بيد ان ماركس لم يقف من آراء استلاذه هيغل مواقف التأييد على طول الخط ، بل كثيرا ما رد عليه وعارضه ، تماما كما رد ارسلطو على استلاذه افلاطون . مثال ذلك ان هيغل كان يرى ان [ الافكار ] اهم من [ الاشياء ] ، وان [ الحقيقة ] هي المثالية المجردة ، ومن ثم فان المثاليات ، كالدولية ، تخلق مؤسسات ، كالدولة . اما ماركس ، فقد بنى فلسفته على المادية ، التي ترى [ الاشياء ] اهم من [ الافكار ] ، وحرى المؤسسات ، كالدولة ، هي التي تخلق المثاليات ، كالعائلة وتكافؤ الفرض . ومن ثم بنى فلسفته على اساس [ الثورة ] على النظم القائمة للسيطرة عليها ، ومن خلال سيطرته عليها يمكن القضاء على مفاسدها ، ليعلق [ مثالياته ] فيها بعد ذلك .

ورغم ذلك ، فقد كان ماركس متأثرا تأثيرا كبيرا باستلاذه هيغل ، ورغم رده عليه بمعارضته احيانا بولذلك سميت فلسفته [ بالمادية الجدلية ] ،

فالتفسير المادى للحياة هو ملب فلسفته ، والجدلية تعنى ارتباط هذا التفسير المادى ، بفلسفة هيغل ، او بمنهجه الجدلى ، ولذلك " فمن غير هيغل ، يستحيل تصور ماركس " [١٦] .

ورغم ذلك ماركس بالفلسفة اللين سبقوه ، وعامة هيغل ، فقد تفوق عليهم جميعا ، بما توفر له من ذكاء خارق ، وشخصية منظمة ، وعلم واسع ، وقدره على الجمع والتحليل والاستنتاج ، فقد " اخذ شراخ كثيرة من النسيج الانسانى ، ونسجها معا : الطبقات الاجتماعية ، السلوك الاقتصادى " ، ووضعها كلها على لوحة كبيرة ، انحدرت من اعماق الماضى ، الى الافق بعيدة فى المستقبل " ، ولذلك " كان الرجل الوحيد ، الذى قدم تفسيرا كاملا ، متكافلا لدرجة كبيرة ، مع التجربة الانسانية " [١٧] .

وكان بالإضافة الى ذلك ، " على جانب كبير من المعرفة ، وكانت اهدافه هي اهداف رجل ثورى ، ولكن ادواته ووسائله كانت ادوات العالم " [١٨] ، ولذلك تضمن عمله " قوة اقناع ، كانت اعظم بكثير من اى من الاشتراكيين اللين سبقوه " [١٩] .

وزاد من قوة اقناعه ، انه قدم لنا نظريته ، وقد استمد عناصرها من الواقع ، لا من حلم يحلم به ، بعينا عن هذا الواقع ، كما فعل الفلاسفة السابقون ، فنظريته كانت " مستمدة من طبيعة الاشياء ، او من دراسة التاريخ وملاحظة الواقع " ، وهى " وليدة النظام الرأسمالى الحاضر " ، بينما كانت نظريات السابقين عليه " مستمدة من فكرة العدالة والمساواة والاعاء فى النظام الاجتماعى ، فالقاتلون بها يريدون ان يبنوا نظاما اجتماعيا جديدا " [٢٠] .

اى ان نظرية كارل ماركس استمدت نجاحها من انها كانت استجابة طبيعية لظروف الحياة فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، وانها بنيت " فى اطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية ، والمناخ الفكرى العام ، الذى دعا الى تنظيم الحياة الاجتماعية تنظيما جديدا ، بعد ان افلس الفكر البورجوازى وتناقضت حقائقه فى البلاد المختلفة ، وقصر عن ان يبرز فى نظرية علمية موحدة ، تفسر الحقائق التاريخية المتجددة ، وتقوم الصراع فى

ضوء التبادلات التي طرأت على طبيعة العلاقات الاجتماعية ، في عصر ازدهار  
الرأسمالية والصناعية ، دون الانصراف الى الغيبيات والأفكار المجردة \*  
[٢١]

ومما تجدر الإشارة اليه ، ان [ الفكرة الشيوعية ] قد اختلفت لها  
على يد ماركس شكلين ، كان الشكل الاول منهما هو ذلك الذي ظهر في  
[ البيان الشيوعي ] Communist Manifesto ، الذي سبق ثورات  
١٨٤٨ في أوروبا ، وكان من اسباب اشتغالها ، وكان الشكل الثاني هو ذلك  
الذي ظهر في الجزء الاول من كتاب [ رأس المال ] ، والذي استفاد فيه  
بأسباب فشل تلك الثورات ، فادخل التعديلات المناسبة ، التي رأى ادخالها  
على [ البيان الشيوعي ] .

وقد كتب كارل ماركس على البيان الشيوعي سنة ١٨٤٨ ، بان اول البلاد  
التي ستقود الثورة الشيوعية هي [ ألمانيا ] ، ثم كتب في مايو سنة ١٨٤٩  
قائلا : [ ان الجمهورية الحمراء تبرز في سماء باريس ] [٢٢] .

ولكن الجمهورية الحمراء لم تبرز في أي منهما . . . وانما بزغت بعيدا  
هناك . . . في روسيا .

لقد انتقل ماركس الى لندن بعد ان جعلت ثورات سنة  
١٨٤٨ ، " ليقضى بقية حياته في تهذيب المذهب ، التي رسم صورتها العامة  
في [ البيان الشيوعي ] ، ودعها " . . . وفي عام ١٨٦٧ ، نشر  
الجزء الاول من كتابه [ رأس المال ] ، ثم قام انجلز باصدار الجزأين الثاني  
والثالث ، في عامي ١٨٨٥ و ١٨٩٥ على التوالي ، بعد موت المؤلف ،  
ويتضمن المجلد الاول جوهر تعاليم ماركس " [٢٣] ، ولذلك كثيرا ما يغفل  
اسم انجلز في نسبة الشيوعية الى فلاسفتها ، فيطلق عليها اسم [ الماركسية ] ،  
أو [ الماركسية اللينينية ] ، أي تنسب الى ماركس وحده ، أو الى ماركس  
ولينين ، بوصف لينين هو مطبقها في الاتحاد السوفيتي .

وكان جوهر التعديل ، الذي ادخله ماركس على تعاليمه الاولى - كما  
ظهرت في [ البيان الشيوعي ] - والذي عكف عليه ما يقرب من عشرين عاما  
[ من ١٨٤٨ - ١٨٦٧ ] ، قبل ان يظهر لنا في الجزء الاول من ]

رأس المال ] - هو استحالة تحقيق ذلك المجتمع الشيوعى - المثالى - فى نظره الا بالثورة ، وذلك لان طبقة البروليتاريا [ الطبقة العاملة ] لن تستطيع ان تحصل على مكاسبها فى ظل النظام الرأسمالى ، ومن ثم كان لابد من ثورة البروليتاريا ، لتستولى على السلطة فى كل بلد ، وباستغلالها على السلطة ، تستطيع ان تنقل هذا المجتمع من مجرد النظرية ، الى حيز التطبيق .

وكان هذا التعديل هو الذى سار عليه البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد نصف قرن من صدور الجزء الاول من [ رأس المال ] [ سنة ١٩١٧ ] ، وسار عليه الشيوعيون فى الصين الشعبية سنة ١٩٤٩ ، ولانزال الشيوعيون يسيرون عليه ، فى كل بلد من البلاد .

ومنذ سيطر البلاشفة على السلطة فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩١٧ ، لينقلوا الى حيز التطبيق ، جوهر تعاليم ماركس وانجلز ، بدأت الفكرة الشيوعية الحديثة تتخذ لها شكلا واضحا - حدده لها لينين ، الذى اشرف على تنفيذها فى الاتحاد السوفيتى .

٥-

والفكرة - او الايديولوجيا - الشيوعية ، التى طبقت فى الاتحاد السوفيتى بعد ثورته ، والتى اشتهرت باسم الماركسية - اللينينية ، نسبة الى مخطوطها ماركس، ومنفذها لينين ، فكرة اقتصادية اساسا ، تقوم على اساس التنمية المادية ، بتنمية ادوات الانتاج وتطويرها ، على اساس انه اذا تغيرت ادوات الانتاج ، " فان كل ظروف الحياة الاجتماعية والسياسية سوف تتغير بالضرورة " [٢٤] .

ولم تكن تلك التنمية المادية تحدث ، دون قيام الدولة بوظيفتها القيادية ، فتوضع كل ادوات الانتاج تحت سيطرتها ، لتتولى هى التخطيط والتنظيم ، والتوجيه والتنفيذ ، فى حزم ، حتى تتحقق تلك التنمية ، التى تعود على جميع افراد المجتمع بالخير .

ولذلك اعلن لينين - بمجرد توليه السلطة سنة ١٩١٧ - " دكتاتورية الطبقة العاملة Dictatorship of Proletariat ، و " ذكر



ان الدكتاتورية معناها [ السلطة النهائية ] ، التي تستند على القوة ، لا على القانون [ " ، و " اعلن في ابريل ١٩١٨ بأنه لا يوجد تعارض ما ، بين المبادئ الديمقراطية السوفيتية ، ومبدأ السلطات الدكتاتورية ، التي يتولاها بعض الافراد " [ ٢٥ ] ، اللين تعتمد عليهم الدولة ، في بسط نفوذها ، لتحقيق مخططاتها ، وتنفيذ اهدافها .

وكانت وجهة نظر لينين هي انه " اذا كان القيصر قد تمكن من حكم روسيا بمائة وخمسين الفا من افراد الطبقة الأرستقراطية ، فان البلاشفة يمكنهم ان يفعلوا ذلك ، بمائتين واربعين الفا من البلاشفة " [ ٢٦ ] ، واعضاء الحزب الشيوعي ، الذي كونه في فترة كفاحه قبل الثورة ، والذي لجم به الثورة في اكتوبر ١٩١٧ ، والذي كان اعضاءه من قلب الجماهير الروسية العريضة ، ومن ثم كانوا اقرب على الاحساس بنفض هذه الجماهير [ ٢٧ ] .

## ثانيا : الشيوعية والتربية

يرى لينين انه " كلما كانت الدولة البورجوازية اكثر ثقافة ، كانت ايضا اكثر دهاء ، فى ادعائها زورا وبهتانا ، ان المدرسة يمكن ان تبقى خارج دائرة السياسة ، تخدم المجتمع بوجه عام " . ثم يقول " ان المدرسة فى مثل هذه الدولة قد استحوطت كلها فعلا الى سلاح ، يستخدم لسيطرة الطبقة البورجوازية ، فقد طبعت بطابع الروح البورجوازية ، وكان هدفها هو ان تزود الرأسماليين بالادلاء المستضعفين ، والعمال الأكفأ ، ولها نقول : ان واجبا فى ميدان التربية . هو ان تكافح ايضا للقضاء على البورجوازية ، ونحن نعلن بصراحة ، ان القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة ، وغارج دائرة السياسة ، هو عين الكذب والرياء " [٢٨] .

ومن هنا كان لينين على وعى بارتباط الايديولوجيا بالتربية فى المجتمعات الرأسمالية ، وكان هنا منطقته فى ضرورة ارتباطها بالتربية فى مجتمعة الشيوعى .

والذا كانت الشيوعية تقوم على افكار ومبادئ ، مناقضة تماما للأفكار والمبادئ ، التى تقوم عليها الحياة فى المجتمعات الاخرى ، فان التربية - والتربية المستمرة ، المقصودة او الموجهة - تكون الزم لها ، ولذلك استخدم الشيوعيون " جميع المعاهد والعمليات التربوية ، لبناء مجتمع مثالى ، وتبديل الطبيعة البشرية ، توجيهها اقلية ثورية ، متيقظة صارمة ، لا تعرف الرحمة ، [ متفوقة من الناحيتين الاخلاقية والعقلية ] ، وهى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى فى الاتحاد السوفيتى " [٢٩] ، كما كان فهمهم للتربية فهما واسعا ، لا يقفون بها عند حد المدرسة ، بل يتعدون المدرسة الى المؤسسات الاخرى ، التى تساهم فى تشكيل [ ايديولوجيا ] الأفراد والمجتمعات ، شان المدرسة فى ذلك شان " الراديو والتليفزيون والمسرح والسنا والمصحف ، وحتى المجالات الفكاهية والابورا والباليه والمتاحف والسراكى . فكل ما من شأنه التأثير على عقلية الطفل، موضوع تحت رقابة

## الدولة " [٣٠] .

ويتفق النارسون ، على ان الشيوعيين ، اكثر الناس اهتماما بالتعليم على الاطلاق ، فهارييسون ومايرز يريان انه فيما يتصل بالانفاق على التعليم منسوباً الى الدخل القومي ، " سجل الاتحاد السوفيتى اعلى رقم ، اذ وصلت النسبة فيه الى ٧٧٪ وان كانت تشمل الانفاق على التنمية الثقافية والعلمية ، الى جانب التعليم " [٣١] - كما سبق ، كما يرى جودج كاونتس ، ان البلاشفة قد تفوقوا فى نظرتهم الى التعليم ، " على زعماء اى مجتمع اخر على ظهر الارض ، ولا تقل عنايتهم الشديدة باساليب التعليم ، ومحتويات البرامج المعدة لتشكيل عقول الشباب و [ الكبار ] ، عن عنايتهم بعتاد قواتهم المسلحة ، او بنظمتهم الاقتصادية ، لانهم يرون ان التربية [ سلاح بتار ] فى [ قضية الشيوعية ] . ولولا ما انشأه البلاشفة من هيئات تعليمية واسعة النطاق ، لما كان لهم من القوة فى العالم ، ما يستمتعون به اليوم " [٣٢] .

وللتربية فى المجتمع الشيوعى هدف مزدوج ، هـى - من ناحية - وسيلة الدولة للتنمية [ الايدولوجية ] ، وهى - من ناحية اخرى - وسيلة الدولة للحصول على القوى البشرية اللازمة لتحقيق [ التنمية المادية ] - منار الفكرة الشيوعية وهدفها .

فمن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية الايدولوجية ، نجد الدولة - والحزب الشيوعى - تسيطر على كل المؤسسات التربوية ، النظامية ، وغير النظامية ، لبث [ العقيدة ] الشيوعية فى النفوس - نفوس الصغار و نفوس الكبار ، ولذلك كان مما لفت نظر جودج كاونتس فى دراسته للمجتمع السوفيتى ، انه " ما من دولة فى التاريخ ، اللهم الا الدول الدينية ، قد اظهرت من الاعلاص لتعاليم زعمائها وانبيائها ، مثل ما اظهره البلاشفة لزعمائهم .

ذلك ان العقيدة الشيوعية تقدر ان الماركسية - اللينينية تراث لا يستطيع تقدير قيمته ، لانها هى التى قادت البلاشفة الى النصر فى عام ١٩١٧ ، والى اقامة [ ديكتاتورية البروليتاريات ] ، وهى التى ضحح الاسس

النظرية للمجتمع السوفيتي ، وحكشف عن القوانين العالمية الخاصة بالتطور الاجتماعي ، وتوضح كل العطل والمناهج ، وتضمن النجاح في داخل البلاد وخارجها ، وتهدى الى الطريق المؤدى من الرأسمالية الى الاشتراكية ، وتحقق النجاح النهائي للشيوعية في جميع انحاء العالم .

فهى والعائلة هذه [ علم العلوم ] ، و [ الحقيقة تتراى للجماهير الكلدحة ، في جميع انحاء الارض ] [٣٣] .

ولذلك نجد " التربية في المجتمع الشيوعي " تحت سيطرة الدولة . والدولة - بكل مؤسساتها - تحت سيطرة الحزب الشيوعي " [٣٤] .

ومن حيث اتخاذ التربية وسيلة لتحقيق التنمية المادية ، " نظر [ ماركس ] الى التكنولوجيا على انها القوة الكبرى في التاريخ ، لكن الفكر هو الذى يخلق التكنولوجيا " [٣٥] ، ومن هنا كان الربط الماهر والذى والواعى ، بين المؤسسات في المجتمع الشيوعي ، وبين معاهد التعليم ، ولذلك يلاحظ هاريسون ومايرز أن " المفكرين الثوريين ، الذين فكروا في ايدولوجية البلاد الشيوعية ، كانت لديهم استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية " ، وأن " الانسان في هذه المجتمعات ، لا ينمو الا ليعمد الدولة ، لا ليعمد اغراضا خاصة " ، وأن " التعليم يميل الى ان يكون وظيفيا ومتخصصا " ، وأن " للتعليم العلمى والتكنيكى اولوية تامة ، ربما كانت اعلى منها في اى نوع اخر من المجتمعات " [٣٦] .

ونتيجة لاتخاذ التعليم وسيلة للتنمية المادية ، نجد ارتباط مؤسسات التعليم بمؤسسات المجتمع ، والتخطيط الحازم للتعليم ، في غط يوازى التخطيط للتنمية المادية والاجتماعية ، ونجد [ التنمية العلمية ] مدى الحياة ، للعاملين في المؤسسات والمرافق المختلفة ، ونجد ابواب التعليم كلها ، ابتداء من التعليم الابتدائى ، وحتى التعليم الجامعى والعالى ، مفتوحة الابواب لكل الراغبين في مواصلة تعليمهم .

ويقوم التعليم في المجتمع الشيوعي على اربعة مبادئ رئيسية :  
" اولها مبدأ التطبيقية . وهم يعتبرون المدرسة سلاحا قويا لبناء مجتمع بدون طبقات اجتماعية ، وقد محوا كل ما يوحي بوجود فروق طبقية ،

من مناهج المدارس ، على اختلاف انواعها .

والمبدأ الثانى هو مساواة الجنسين فى فرص التعليم " .

" اما المبدأ الثالث ، فهو مساواة الأجناس والقوميات المختلفة ، بعضها ببعض الآخر ، فلا فرق بين الروس او الأوكرانيين او اليهود او القوزاق ، او أية جماعة قومية " .

" اما المبدأ الرابع ، فهو محو اثر الدين ، بمختلف انواعه ، من المدارس ، وحنية النظرة المادية - الالحادية - العلمية - Materialistic-Atheistic-Scientific ، نحو الكون ، ونحو التاريخ الانسانى ، فى ابناء الجيل " [٣٧] .

وينظر الشيوعيون الى الدين على انه [ مصدر ] للشعوب ، وعلى انه وسيلة الرأسماليين للسيطرة على العمال الكادحين [٣٨] ، ولذلك فانهم يعلنون الحرب عليه فى برامج التعليم ، كما انهم يسمحون بحرية [الدعاية ضد الدين] ، ويحرمون [ الدعاية الدينية ] ، ويفعلون على " قصر الدين على اعمال العبادات ، والقيام بالطقوس ، واستبعاد اى تعاليم او مواظ ، قد تؤثر فى الحياة السياسية والاجتماعية للمجتمع ، فهناك [ ايمان شخصى ] ، ولكن من غير المسموح به ، ان يترجم هذا الايمان الى اعمال لا تصيل اليها الشيوعية السوفيتية " [٣٩] ، وذلك حتى ياتى ذلك اليوم ، الذى لا يكون للدين فيه اى تأثير ، على الايديولوجيا الفردية والجماعية ، فى المجتمع الشيوعى .

### ثالثا : السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى

تمد الماركسية - اللينينية على الاساس الايديولوجى ، الذى يدور حوله

التعليم فى المجتمع الشيوعى المعاصر .

واذا كانت الفكرة الرأسمالية فكرة [ سياسية ] فى اساسها ، تتلخص فى [ تحرير ] الانسان ، واطلاق طاقاته المبدعة ، فان الفكرة الشيوعية ،

او الماركسية - اللينينية ، فكرة [ اقتصادية ] فى اساسها ، تتلخص فى تحقيق [ التنمية المادية ] تمهيدا لتغيير المجتمع الشيوعى ، ثم المجتمع العالمى .

والتنمية المادية فى الماركسية - اللينينية ، لا تتحقق الا فى اطار ايدىولوجى ، تتحدد فيه الوظائف الملغاة على الفرد وعلى الدولة ، ومن ثم كانت الماركسية - اللينينية تتحدث - فى تصوراتها الاقتصادية - عن تصور جديد للمجتمع والحياة فيه ، تتحقق تلك التنمية المادية فى اطاره .

واذا كانت الماركسية - اللينينية لم تشر الى التربية ، من قريب او من بعيد ، فانها ، من خلال تصورها الجديد للمجتمع ، وللحياة فيه ، كان لها صداها فى الفكر السياسى ، كما كان لها صداها فى الفكر الاجتماعى ، وكان لها - نتيجة لذلك - صداها فى الفكر التربوى .

فمن خلال تصور الفرد وتصور المجتمع ، يمكن ان تتحدد وظيفة التربية ، والاعباء الملغاة عليها ، فمن " الطبيعى ان تكون نقطة الانطلاق فى دراسة التربية السوفيتية ، هى اراء ماركس [ ١٨١٨ - ١٨٨٣ ] وانجلز [ ١٨٢٠ - ١٨٩٥ ] ، ولينين [ ١٨٧٠ - ١٩٢٤ ] ، فقد وضعت اراؤهم فى هذا المجال ، الاحجار الاولى ، التى حددت ، والتى قام عليها طرح التربية السوفيتية " [٤٠] - ثم التربية الشيوعية كلها ، فيما بعد .

وفى اطار هذا التصور الفكرى للفرد والمجتمع ، قام جهد رجال التربية السوفيت ، وعلى رأسهم كروبسكايا [ ١٨٦٩ - ١٩٣٩ ] ، زوجة لينين وشريكة كفاحه ، وصاحبة كتاب [ التعليم القومى والديمقراطية ] ، الذى يعتبر " من اهم وثائق التربية السوفيتية ، ومصادرها النظرية ، فهو اول كتاب ماركسى فى التربية ، يعالج موضوع [ المدرسة العلم - عملية ] ، ويخطط لما ينبغى ان تكون عليه المدرسة الروسية بعد الثورة ، كما يتتبع ظهور وتطور فكرة الجمع بين التعليم والعمل الانتاجى " [٤١] .

وقد كتبت كروبسكايا هذا الكتاب سنة ١٩١٥ ، قبل الثورة ، ولكنه لم ينشر الا سنة ١٩١٧ بعد الثورة ، واشرفت على تنفيذه ما ورد به من فكر تربوى ، فى اثناء " عملها سنوات طويلة ، فى وظائف مسئولة متعددة

، فى كوميسارية التعليم ، بعد ثورة اكتوبر = [١٤٣] .

وبجانب كروبسكايا ، ظهر مفكرون تربويون شيوعيون اخرون ، من امثال مكارنكو Makarenko [ ١٨٨٨ - ١٩٣٩ ] وغيره من رجال التربية السوفيت ، الذين ساهموا فى خلق [ نظرية تربوية شيوعية ] ، تعد للحياة فى المجتمع الشيوعى ، كما تصوره ماركس وانجلز اقتصاديا - طبقت اول الامر فى الاتحاد السوفيتى ، ومنه انتقلت الى انحاء العالم الشيوعى الاخرى .

وقد استمرت هذه النظرية التربوية الشيوعية اكثر من اربعين سنة [ من سنة ١٩١٧ ، حيث الثورة البلشفية ، حتى سنة ١٩٥٨ ، حيث اصلاحات خروشوف ، كما سئرى عند حديثنا عن الاتحاد السوفيتى ] - فى طور من اطوار التغيير والتعديل والتبديل ، قبل ان تتبلور وتضخ معالمها ، وتصبح بحق [ نظرية تربوية ] ، واضحة المعالم .

ومن الاتحاد السوفيتى ، انتقلت هذه النظرية التربوية الشيوعية ، الى البلاد الشيوعية الاخرى ، بعد الحرب العالمية الثانية [ بعد سنة ١٩٤٥ ] ، ومن ثم كان التفسير السوفيتى للماركسية ، فى النواحي التعليمية ، هو ما اعتنقته تلك الدول ، وتلاءمت معه . ولما كان ذلك التفسير ، قد حمل فى طياته ، بعضا من اثار التراث الروسى القديم ، كان تعليمنا سوفيتيا روسيا [ ٤٣ ] ، سرعان ما بدأت نظم التعليم فى هذه البلاد ، تتحرر مما به من طابع سوفيتى محلى ، ليأخذ طابعا عالميا ، يتفق مع الظروف الخاصة بكل بلد من هذه البلاد ، فى ظل الماركسية - اللينينية .

ورغم ذلك ، فان الاساس الايدىولوجى : الذى يربط بين نظم التعليم فى هذه البلاد الشيوعية ، واحد ، ولذلك نجد - رغم الاعتبارات المحلية التى تفرق بين التعليم فى هذه البلاد الشيوعية - كثيرا من السمات العامة للتعليم بها ، نتيجة للايدىولوجيا الشيوعية ، التى تجمع بينها ، وهى ايدىولوجيا ، تقوم على التوحيد بين المجتمعات ، اكثر مما تقوم على تحقيق فرديتها ، كما هو الحال فى الايدىولوجيا الرأسمالية .

ونتيجة لذلك ، نجد للتعليم فى هذه البلاد سمات عامة ، تكاد ان تجعل من نظم التعليم المختلفة فى البلاد الشيوعية - رغم الفروق المحلية

بينها - نظاما تعليميا واحد [٤٤] ، وهذه السمات العامة هي :

١- سيطرة الدولة والحزب الشيوعي على التعليم : وهذه السيطرة سيطرة حازمة ، لا تعرف التنوع او المرونة ، شأنها في ذلك شأن سيطرة الدولة على التعليم ، في اى بلد استبدادى او ديمقراطى .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم ، جزء من سيطرتها على كل المرافق بالبلاد ، تمكينا للدولة من ان تخطط وتنفذ ، وتحقق التقدم الذى تنشده ، والذى يعود بالخير ، على المواطنين جميعا .

وهذه السيطرة الشيوعية على التعليم وغيره من المرافق ، هي جوهر الماركسية - اللينينية ، وهى تعنى - فى نظر لينين صراحة - الحكم الفردى او " الادارة الفردية " ، التى تؤمن " بصورة الفضل ، اكفا استخدام للقدرات البشرية ، والتحقق بشكل عملى ، وليس شفاهيا ، من العمل الذى انجز " [٤٥] .

ولذلك تترجم هذه [ الادارة الفردية ] الشيوعية فى مجال التعليم ، فنجده موضوعا تحت سيطرة الدولة واشرافها ، تديره بحزم ، مع غيره من مرافق البلاد ، وتوجه شلونه ، وتحدد مناهجه وبرامجه ، ومحتويات تلك المناهج والبرامج ، ونظم العمل بالمؤسسات التعليمية ، كما تشرف - بحزم ايضا - على تنفيذ سياسات التعليم ، ونظم العمل بالمدارس ، بشكل يخلق " درجة كبيرة من التوحيد ، فى النظرية والتطبيق ، تلقت النظر " [٤٦] ، حيث تقوم كل مدرسة فى المجتمع الشيوعي فى سياستها التعليمية ، وفى كل صغيرة وكبيرة ، تتصل بالعمل المدرسى ، بالتنفيذ الحازم الدقيق الصارم " لما تصدر السلطات المركزية والحزب الشيوعي من اوامر وتعليمات ، لا يجوز مخالفتها او العينة عنها ، مهما كانت الظروف ، الا باذن من هاتين السلطاتين " ، فكل ما يتصل بالعملية التربوية ، من اهداف ، ووسائل لتحقيق هذه الاهداف ، تضعه السلطات العليا ، وعلى المدارس ، ان تخضع له ، وتسير وفقا " [٤٧] .

ولذلك يلتفت نظر كاندل ، فى نظام التربية الشيوعي ، ما للكتاب المدرسى من منزلة واهمية فيه ، فهو يعد " الوسيلة الرئيسية للتعليم ،



حيث يلعب دورا رئيسيا فى التربية الشيوعية " [٤٨] ، وحيث لا يستطيع المدرس ان يحدد عنه ، او ينفرد عما كتب فيه .

والادارة التعليمية فى المجتمع الشيوعى تتسلسل بشكل هرمى ، نجد فيه الحزب الشيوعى - على القمة - يتخذ كل القرارات ، ويحدد كل السياسات ، المتعلقة بالتعليم وغيره من المرافق ، لتأخذ منه كل وزارة ما يخصها من هذه القرارات ، لتنفيذها تنفيذا حريا دقيقا .

وتأخذ الوزارات المركزية المشرفة على التعليم هذه القرارات ، وتحولها الى سياسات تعليمية ، تصدر بها قرارات ، الى السلطات التعليمية المحلية الأقل منها ، وهكذا ، حتى تصل تلك القرارات الى المدارس ، لتنفيذها تنفيذا حريا دقيقا ايضا ، بشكل يضمن التوحيد ، ولا يسمح بأى قدر من التنوع او المرونة .

ولكى تضمن السلطات الشيوعية ذلك ، فان الحزب الشيوعى " يضع مثالا للحزب فى كل وحدة تعليمية ، صغيرة كانت او كبيرة ، للتأكد من ان سياسة الدولة ، وسياسة الحزب ، تنفذان بكل دقة ، ويكلف هؤلاء الممثلون بالتأكد من ان الفلسفة الشيوعية تسود البرامج والتنظيمات المختلفة " [٤٩] . كما يقوم البوليس السياسى بدور كبير فى هذا المجال ، ليتأكد " من ولاء المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية ، وكل المدرسين والتلاميذ ، وغيرهم ممن يتصل بالتعليم ، كبيرا كان ام صغيرا ، للنظام الشيوعى " [٥٠] .

ويقابل هذه السيطرة الحكومية والحزبية على شئون التعليم ، اضطلاح الدولة بمسئولية تمويله ، بمختلف انواعه ومراحله ، فالتعليم فى المجتمع الشيوعى مجاني ، مهما قدم من خدمات تعليمية ، بل ان المتفوقين من الطلاب ، خاصة فى مرحلة التعليم العالى والجامعى ، كثيرا ما يحصلون على مرتب ، يستغنون به عن العمل ، حتى يتفرغوا للدراسة ويستفيدون من برامج التعليم التى تقدم .

٢- التنمية الايديولوجية المستمرة : وذلك لفرس الماركسية - اللينينية فى النفوس ، وتنمية هذا الفرس حتى يصير اميالا فيها ، لا يتزعزع

ولا يهتز ، وذلك لأن الماركسية - اللينينية هي الأساس النظرى ، الذى تقوم عليه الحياة فى هذا المجتمع ، ومن ثم كانت هي [ علم العلوم ] ، أى العلم الذى يفسر كل العلوم الأخرى ، والذى فى ضوئه يكون للتاريخ والجغرافيا والأدب ، واللغة والرياضيات والعلوم وغيرها ، معنى ، وبدونه تكون هذه العلوم وسيلة تسيطر بها البورجوازية على الجماهير الكادحة ، كما هو الحال فى المجتمعات الرأسمالية ، ويتحول المجتمع من مجتمع مثالى [ نظيف ] ، الى مجتمع بورجوازي [ استغلالي ] .

ولذلك تدخل الماركسية - اللينينية فى برامج التعليم بطريقة مباشرة وبطريقة غير مباشرة ، ابتداء من السنوات الأولى للتعليم ، وحتى نهاية مراحل التعليم ، كما تستمر مدى الحياة ، من خلال برامج الإذاعة والتلفزيون ، وما تكتبه الصحف ، وما يقدمه حتى السيرك ، وما يعرض حتى فى المتاحف ، ومن خلال البرامج التدريبية المستمرة - السياسية وغير السياسية ، التى تقدم للعاملين فى المجتمع ، ومن خلال منظمات الشباب والحزب الشيوعى .

وليس معنى ذلك ، أن الماركسية - اللينينية ، تدرس - كنظرية - فى السنوات الأولى فى التعليم ، وإنما هى تستغل كل المواد للتمهيد لها ، فموضوعات القراءة فى السنوات الأولى ، يمكن أن تدور موضوعاتها حول التعاون والصراع ضد المستغلين ، وحول أهمية الدولة لسعادة الفرد . وما يقال عن القراءة ، يمكن أن يقال عن الجغرافيا والتاريخ وغيرها . ويكون ذلك كله تمهيدا لتدريس الماركسية - اللينينية - كنظرية - فى التعليم العالى والجامعى .

أى أن الأساس الأيديولوجى للحياة فى المجتمع الشيوعى ، يقدم للأطفال منذ السنوات المدرسية الأولى بما يتفق ومراحل نموهم ، سواء فى المدرسة ، وفى المنظمات المدرسية وغير المدرسية ، التى يحتكون بها ، ومن خلال برامج النشاط المدرسى وغير المدرسى - التى يشتركون فيها .  
فالجهاز التعليمى فى المجتمع الشيوعى ، ليس قاصرا على المدرسة وحدها ، وإنما هو يضم كل أجهزة الدولة ، ولذلك فالتعليم فيه " واسع فى

مفهومه وتطبيقه . وهو يضم كل الجهاز الثقافى ، وكل الهيئات التى يمكن ان تؤثر كثيرا او قليلا فى عقول الصغار والكبار . ويشمل ذلك الجهاز ، المدارس ، من دور الحضارة ، الى الجامعات والمعاهد العليا ، كما يشمل عددا كبيرا من المدارس ، التى تهوى تدريبا مهنيا ، على مستويات مختلفة - كل هذا بجانب الصحف والمجلات الدورية والكتب والمكتبات ، ووسائل الاتصال المختلفة ، كالراديو والتليفزيون ، وهو لا يغفل ايضا امر الهيئات الاخرى ، كال مسرح والسيرك والملاعب والنوادر والمتاحف . كما يضع فى الاعتبار كل الانتاج الموسيقى والفنى والعلمى ، ويعتمد اعتمادا كبيرا على منظمات الاطفال والشباب " [٥١] .

ومن اجل هذا الربط الكامل بين الايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، وهذه التنمية الايديولوجية المستمرة فى هذا المجتمع ، بما يتفق والماركسية - اللينينية ، وذلك الفهم الواسع الشامل لمفهوم التربية ، واخضاع كل وسائلها لسيطرة الدولة ، توجهها فى حزم - كان ذلك الفهم العاطفى الشائع ، الذى يرى فيه البعض ان الايديولوجيا لا ترتبط بالتربية الا فى المجتمع الشيوعى ، شأنه فى ذلك شأن المجتمعات الديكتاتورية أو الاستبدادية .

### ٣- الاهتمام بالنظام والتربية العائلية : وقد رأينا فى تقديمنا

للايديولوجيا والتربية فى المجتمع الشيوعى ، فى هذا الفصل ، ان [ النظام ] هو العمود الفقرى للايديولوجيا الشيوعية ، كرد فعل للفوضوية الفوغاديه ، التى تعيشها اوروبا منذ ثورة الاصاّح .

والمقصود بالنظام فى الماركسية - اللينينية ، هو احترام القيادة ، وعلى رأس هذه القيادة ، الحزب الشيوعى [ الصفوة المختارة ] والدولة ، واحترام القيادات الاصغر ، لا من اجل لوائها ، بل لأنها تستمد هيبتها ونفوذها من القيادة العليا تجسد فيها ، أو بعبارة اخرى بأنها هى التى تنفذ ما تأمر به هذه القيادة العليا .

والولاء للسلطة او الخضوع لها ، وكذا الولاء للدولة ، واحترام القانون الذى تضعه السلطة أو الدولة ، قد يبدو منافيا للحرية ، ولكنه

من وجهة نظر [ المادية الجدلية ] هو الحرية ذاتها ، فان " القوانين هي شروط الحرية " ، " والواجبات الاسرية المفروضة على الشخص ، بحكم عضويته في الاسرة ، او الواجبات المفروضة عليه بحكم عضوية الفرد في المجتمع او الدولة ، لا تحد تحدينا او تقييدنا للحرية ، وانما هي تجسيد لهذه الحرية " . " وطاعة قوانين الدولة او الاسرة ، هي طاعة المرء لنفسه ، وهي التحقق الفعلي لحريةته " [ ٥٢ ] .

فالدولة في نظر هيغل Hegel - صاحب التأثير الاكبر في الماركسية " هي الله . وباسم هذا الشيء المبهم ، غير المحسوس ، يجب على ملايين البشر ان يعدوا انفسهم للعمل ، وتحمل الالام ، وتجرع غصص الموت " [ ٥٣ ] .

والحرية - في نظر هيغل - ليست ان يفعل الانسان ما يحلو له ، لانها بهذا الفهم عالية " من اى معنى اخلاقي . وانما الحرية عند قدرة المرء على تحقيق ذاته ، وليست اللات انا محضا ، وانما هي من الوجهة الانسانية شخصية ، ذات ميول وقدرات محدودة ويتوقف كنه هذه الميول والقدرات تماما ، على ما يتلقاه الفرد ، من المجتمع الذى يعيش فيه ، من تدريب وتعليم ، والذن فأول خطوة نحو معرفة المرء لذاته ، وتثقيفه لذاته ، هي اعتراف المرء بانتمائه الى مجتمع متطور تاريخيا " . " فالشخص الحر ، هو ذلك الذى يعرف كيف يفرض بنفسه على نفسه ، تلك الواجبات والمسئوليات ، التى تحملها اياه الدولة ، وهي - في نظر هيغل - اعلى النظم الاجتماعية " [ ٥٤ ] .

ومن هنا كان الاهتمام بتعليم [ النظام ] في المجتمع الشيوعى منذ الصغر ، وكان الاهتمام بالتربية العقلية ، والمقصود بالتربية العقلية في النظام الشيوعى ، هو تعليم الاخلاق الشيوعية ، والمتفقة مع [ المادية الجدلية ] ، من شفقة ورحمة ، وعطف على الصغير ، واحترام للكبير ، وتعاون مع بناء المجتمع ، وحس للعمل والعمال ، وتأييد للكادحين في كل مكان ، وكراهية للاستغلال والمستغلين ، وتعاون للقضاء عليهم ، واعلاء للعقل ، واحترام للدين ، الذى يعد - في نظر الشيوعية - [ افيون الشعوب ] ،

بتعليمية النوم والتكاسل ، سعيا وراء [ وهم باطل ] وهو [ غلام الروح ] .  
فالممارس - كل الممارس - تصير على اساس قواعد معينة للسلوك ،  
يجب ان يتصرف التلميذ على اساسها ، فيتعلمون كيف يعملون مدرسيهم ،  
ويؤدون واجباتهم المنزلية ، ويعاملون زملائهم الكبار والصغار ، ويساهمون في  
حفظ النظام في الفصل ، والنظام العام في المدرسة .  
فالطفل على الصغير ، واحترام الكبير ، والتعاون مع الزميل ،  
واحترام القوانين ، هي [ النظام ] التي تلغزم به التربية العلقية في  
المدرسة ، والمدرس ينفذ هذا النظام ، والادارة تؤيده في ذلك وتدعمه ،  
والمجتمع يرضى عنه ، والحزب يحميه ، واللوائح والقوانين تضمن له ذلك كله  
رسميا .

ومنظمات الشباب ، في اوقات الدراسة وفي غير تلك الاوقات ، تتم  
عمل المدرس ، او بتعبير اصح ، تثبته وتؤكده ، وتدريب عمليا عليه ، حتى  
يصير [ النظام ] ، جزءا من شخصية المتعلم .  
والثواب والعقاب من الوسائل الفعالة التي يلجأ اليها في التربية  
العلقية وتعليم النظام ، في المجتمع الشيوعي ، ومن اهم وسائل الثواب  
والعقاب ، الحصول على [ الرضا الجماعي ] ، أو [ الانكار الجماعي ] ،  
والتصعيد في منظمات الشباب المختلفة ، او العزل منها ، وللعزل منها آثار  
عطيرة ، تمس مستقبل الطفل كله ، لانه قد يؤدي الى تحريم انضمامه الى  
الحزب الشيوعي بعد الكبر ، ولذلك من الآثار العطيرة ما هو معروف .

كذلك من وسائل العقاب ، عدم الانتقال من صف دراسي الى اخر ،  
حيث " تنال درجات السلوك عادة ، اهمية بالغة في حياة التلميذ ، تفوق  
اهمية الدرجات التي يحصل عليها في النواحي الأكاديمية ، فقد يعيد العام  
الدراسي ، اذا ما فشل في الحصول على درجة مقبولة في السلوك " [ ٥٥ ] .  
اما العقاب البدني ، فهو محرم تماما في التربية الشيوعية ، وربما  
كان هذا العقاب البدني - اذا قورن بالوان العقاب الأخرى السابقة - اعف  
منها بواشد وطأة .

والهدف من تعليم النظام ، والاهتمام بالتربية العلقية على النحو

السابق، هو ان يشب الصغير وقد [ تشرب ] التقاليد الشيوعية ، وتحلى بأعلاقتها، وعرفها نظريا ، كما مارسها عمليا ، مما يسهل للدولة والحزب مهمتهما ، فى وضع المخطط وتنفيذها ، دون مقاومة او معارضة .  
ولذلك \* تحد التربية العائلية فى الدول الاشتراكية موضوعا مناسباً للبحث والتجريب والنشر عنها ، وبذلك لا تقل اهمية البحث فيها ، عن اهمية البحث فى طرق التدريس او المناهج ، او غيرها من المجالات التربوية المعروفة \* [٥٦] .

٤- الاهتمام بالتنمية المادية : والتنمية المادية ، هدف الاهداف فى الماركسية - اللينينية ، كما سبق عند الحديث عن [ الفكرة الشيوعية ] ، و [ الشيوعية والتربية ] ، وعند تقديمنا [ للسماة العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى ] ، فى هذا الفصل ، فالتنمية المادية هى محور الحياة فى [ المجتمع المثالى ] ، الذى تنشده الماركسية - اللينينية ، وهى الوسيلة لتحقيق قوة هذا المجتمع ، لتمكينه - بعد ذلك - من السيطرة على العالم ، ودحر الرأسمالية والاستغلال فى كل مكان .

ولا تتحقق تلك المادية المادية - فى نظر الشيوعية - فى القرن العشرين - دون الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ، ولذلك يلفت النظر فى المجتمع الشيوعى " ما للعلم من منزلة ، فهو بعد الماركسية - اللينينية كلمة تفعل فعل السحر ، وكلمة [ علمى ] كلمة تستهوى جميع العقول ، ولكن العلم يجب ان يكون بطبيعة الحال هو [ العلم الحق ] ، لا [ العلم الزائف ] ، المنتشر فى كثير من ميادين البحث فى [ البلاد البورجوازية ] . يجب ان يكون علما يهدف الى تحقيق مصالح [ الشعب ] ، لا [ علما من اجل العلم وحده ] " . " يضاف الى هذا ، انه يجب ان يكون [ علما وطنيا ] ، اى علما يبغى خدمة الوطن " [٥٧] .

ويرى كيمز ان " الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الاخرى فى اوربا " قد "ذهبت الى ابعد مما استطاعت الدول الغربية ان تصل اليه ، فى تحطيم العوائق المصطنعة ، التى ابقت على الانفصال غير الصحى ، بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى ، لفترة طويلة " ، وان " الانظمة التعليمية

فى هذه الدول، قد اوجدت وابتعت ، علاقة وثيقة جدا بين العمل  
والدراسة" [٥٨] .

فالعلم فى المجتمع الشيوعى ليس علما للعلم ، وانما هو علم للمجتمع ،  
وهو ليس لمجرد المتعة ، وانما هو علم له وظيفة فى النهوض بالبلاد .

ومعنى ذلك ان الهدف النهائى لهذا العلم ، هو ان يتحول الى [   
تكنولوجيا ] تغير وجه المجتمع ، وتترجم الامل الى واقع ، وقد كان ماركس  
، ينظر الى "التكنولوجيا ، على انها القوة الكبرى فى التاريخ" [٥٩] ، والذى  
ما ان سيطر لينين على السلطة ، حتى عمل على " التخلص من التخلف  
التكنيكي الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى اعلى من التطور ، لى قوى  
الانتاج " [٦٠] ، كما عمل على الربط بين المدرسة والحياة ، او بين النظرية  
والتطبيق ، وعلى الاهتمام بالعمل المنتج فى المدرسة ، واهتم بربط المدرسة  
- والجامعة - بالمزارع والمصانع ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية - وكان  
ذلك هو اساس فكرة التعليم البوليتكنيكي ، الذى صار من اوضح سمات التعليم  
فى المجتمع الشيوعى .

ولذلك نجد فى برامج التعليم فى المجتمع الشيوعى ، اهتماما واضحا  
بدراسة العلوم والطبييعات والهندسة ، وتطبيقات هذه العلوم فى مجالات  
الصناعة والزراعة ، وفى مختلف المؤسسات الانتاجية .

كما نجد التخطيط للتعليم ، من اوضح سمات التعليم فى المجتمع  
الشيوعى ، فمعاهد التعليم لا تنشأ جزاء ، وانما هى تنشأ وفق مخطط قومى  
عام للتنمية ، بحيث يتخرج الخريجون ، ولكلا منهم دور يقوم به ، وقد اعد  
له . ويشير بروكوفيف Prokofiev - فيما يتصل بالاتحاد السوفيتى - الى  
ان " تعداد طلاب الجامعات والكليات السوفيتية ، تحده متطلبات الاقتصاد  
القومى من الاعماليين " ، حيث " تخطط البلاد ، لعدد المصانع الجديدة ،  
وطاقتها وامكاناتها وانواعها ، كيميائية او هندسية ، او غير ذلك " .  
" وبذلك يكون من السهل تحديد عدد الاعماليين المطلوبين " [٦١] .

ومعنى ذلك ان التخطيط للتعليم يتم ، قبل سنوات من الحاجة الفعلية

الى القوى البشرية فعلا .

ولذلك كان التوسع فى خطط التنمية المختلفة ، يقابله توسع آخر فى خطط التعليم ، وفى انواع معينة من التعليم ، تتطلبها خطط التنمية ، فالمجتمع الشيوعى يستطيع ، من خلال تخطيطه للتعليم - على حد تعبير هاريسون ومايرز - " انتاج مختلف انواع الأفراد العلميين والمهنيين والاداريين، اللزمين للمجتمع الشيوعى " [٦٣] ، والقادرين على خلق " مجتمع صناعى متقدم ، يسعى الى ان يجعل صوته مسموعا فى العالم كله ، والى ان ينشر ايدولوجيته " [٦٣] .

وقد وضع البلاشفة فى الاتحاد السوفيتى ، بعد الثورة البلشفية [ الشيوعية ] به ، نصب اعينهم - كما سئرى - " التغلص من التخلف التكنيكى الاقتصادى للبلاد ، والتوصل الى مستوى اعلى من التطور فى قوى الانتاج " [٦٤] ، وذلك بهدف تحويل " روسيا الزراعية المتخلفة ، الى قوة عالمية قيادية [٦٥] ، ولذلك كان للبلاشفة - على حد تعبير هاريسون ومايرز - " استراتيجية واضحة ، لتنمية الموارد البشرية " ، وكان " للتعليم العلمى والتكنيكى اولوية تامة ، ربما كانت اعلى منها فى اى نوع آخر من المجتمعات " [٦٦] ، كما كان اهتمامهم موجه بالدرجة الاولى ، الى التعليم العالى عموما ، فوصل عدد الطلاب به سنة ١٩٣٩ الى ما " يزيد على ما كان لدى ٢٢ دولة اوروبية ، مضافا اليها اليابان " [٦٧] ، والى التعليم الفنى خصوصا ، فأصبح " يتخرج فى الاتحاد السوفيتى من المهندسين، ما يزيد ٣ مرات ، عما فى الولايات المتحدة " [٦٨] مثلا .

كما ان تلك التنمية المادية تستدعى نوعا آخر من التعليم ، هو تعليم الكبار ، فلا تنتهى علاقة الانسان بالتعليم ، فى المجتمع الشيوعى ، بمجرد حصوله على [ الشهادة ] ، والتحاقه بالعمل، بل ان هذه العلاقة تستمر وتتنوع .

فهناك محور الامية ، بالنسبة لمن فاحتهم فرص التعليم فى الماضى ، وحكون تلك الظاهرة مألوفة اول سيطرة الشيوعيين على الحكم ، ولكن جهودهم فى نشر التعليم العام - كما سئرى - يقضى عليها ، بمرور الوقت . وهناك محور الامية السياسية ، من خلال نشاط الحزب الشيوعى .



وهناك الجامعات ، للراغبين فى تعليمهم العالى ، خاصة العمال والفلاحين - كما سترى .

وهناك الجامعات ايضا ، للتجديد العلمى المستمر للقوى الشعب العاملة ، وذلك بهدف " تحقيق مزيد من التقدم العلمى والتكنولوجى ، وتزويد الشعب العامل بالمعلومات العلمية . ولذلك فان تالوم التقدم العلمى والتكنولوجى ، يجعل من الضرورى تعليم العلماء والتكنولوجيين ، ورفع المستويات الثقافية التكنيكية لكل العمال .

وهذه العملية الموضوعية ، تقوم بها معا - وتدفعها بقوة - وفقا لعمل مخطط - الحكومة ، والهيئات الاجتماعية ، بما فيها الجامعة " .  
"وهناك العديد من الكليات والجامعات ، التى تكون جامعات شعبية - علمية وتكنولوجية " .

" وتقوم هذه المنظمات ، والمؤسسات الأخرى المماثلة ، التى ترعاها الجامعات والكليات ، بتقديم المعلومات ، حول أحدث التطورات ، فى مختلف فروع العلم والأنتاج ، وفقا لأحدث القواعد العلمية " [٦٩] .

٥- العناية بالمدرسة العامة ، وتحريم المدارس الخاصة : والمقصود بالمدرسة العامة ، هو تلك المدرسة الموحدة ، المفتوحة الأبواب للجميع ، يغترفون من علمها ما يشاءون بالمجان ، ما دامت امكانياتهم تتحمل ذلك ، وما دامت امكانيات المجتمع المادية تتحمل ذلك ايضا ، بلا أى تفريق ، بسبب النوع [ ذكر وانثى ] او الجنس ، او المركز الاجتماعى او الاقتصادى ، او مستوى الذكاء ، ولذلك قلما نجد فى المجتمع الشيوعى مدارس للموهوبين مثلا ، كما هو الشأن فى المجتمعات الأخرى ، وانما يترك الموهوبون ليتلقوا تعليمهم مع زملائهم ، فى فصولهم ومدارسهم العادية ، ولذلك نجد مدارس الموهوبين ، قاصرة على الموهوبين " فى الفنون والتربية البدنية ، وما الى ذلك " [٧٠] - فقط .

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى [ فيما عدا بولندا ] ، مدارس للبنين ، وأخرى للبنات ، وانما تجلس البنات ، بجانب الولد فى كل مراحل التعليم ، كما يشتركان معا فى مختلف ألوان النشاط ، فى داخل المدرسة

وغارجها ، ويشتركان معا فى منظمات الشباب ، وترقى البنت الى المراكز القيادية فى هذه المنظمات - كالفتى - اذا اثبتت كفايتها ومقدرتها ، وتوفرت فيها الشروط اللازم توفرها فى قيادة هذه المنظمات .

ومما يلفت النظر فى هذا المجال ، وجود بنين فى منارس الممرضات ممثلا ، ووجود بنات فى كليات الزراعة والهندسة . ورغم ان ذلك كله لم يؤد الى مساواة تامة بين الجنسين فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل المختلفة ، كما تنشذ الماركسية - اللينينية ، بسبب عوامل خارج النظام التعليمى ، لسلطان التقاليد فى بعض البلاد ، او فى بعض المناطق ، الا ان البلاد الشيوعية قد حققت فى ذلك تقدما كبيرا ، والايام وحدها كفيلة بتحقيق الباقي ، طالما ظل ذلك من العقيدة الشيوعية ، ترضى عنه الدولة والحزب ، ويعملان على تحقيقه .

كذلك لا نجد فى المجتمع الشيوعى ، اثرا للمدارس الخاصة ، وذلك لانها توحى بالطبقية ، ومن المبادئ الاساسية فى الفلسفة الشيوعية ، القضاء على الطبقة .

كذلك لا توجد فى المجتمع الشيوعية مدارس دينية ، وذلك لان الشيوعية ، تقوم على تنمية النظرة المادية فى النفوس ، وتعتبر الدين [ مخدرا ] للشعوب ، كما ترى ان " الواجب الحقيقى للانسان ، تخيير الحقيقة الى شيء افضل ، وليس مجرد الحصول على الخلاص الروحى " . وهناك حملات ضد تدريس الدين من وقت الى اخر فى معظم الدول الاشتراكية ، وغرضها الاساسى ، استبدال الدين بمعيار اخلاقى اخر ، معيار اجتماعى ، يقول ان ما ينفع الانسان اجتماعيا ، هو المعيار الصحيح " [٧١] .

وفى البلاد الاشتراكية المتطرفة او الشيوعية ، التى لا يزال للكنيسة سلطان فيها ، ولها مدارسها ، كما هو الحال فى بولندا ، التى لا تزال بها " قلة من المدارس الخاصة ، التى تديرها الكنيسة وبعض الهيئات الخاصة " [٧٢] ، نجد هذه المدارس " توضع تحت اشراف وزارة التربية والتعليم ، شأنها فى ذلك شأن المدارس العامة " [٧٣] ، تهديدا للقضاء على الدين فيها ، بوضعها الى النظام التعليمى العام ، عندما تتهيأ لها الظروف .

وتسعى البلاد الشيوعية الى فتح ابواب المدارس والجامعات لابنائها ،  
خاصة العمال والفلاحين ، الا ان ظروفها المادية ، ودرجة التقدم الذى احرزته ،  
والمستوى الاقتصادى الذى وصلت اليه ، هو الذى يتحكم فى امكانية تحقيق  
هذا الهدف .

كذلك تسعى البلاد الشيوعية الى مد فترة التعليم الإلزامى الى اطول  
فترة ، لتحملها امكانيات البلاد ، غير ان اختلاف الظروف الاقتصادية بين  
البلاد الشيوعية ، يجعل طول فترة التعليم الإلزامى يختلف من بلد شيوعى الى  
اخر ، وهى تصل الى عشر سنوات فى ألمانيا الشرقية [ من سن ٦ - ١٦ ]  
[ ٧٤ ] ، بينما لا تتعدى نفس السنوات العشر فى الاتحاد السوفيتى مؤخرا  
[ من سن ٧ - ١٧ سنة ] . وتحصل هذه المرحلة الإلزامية ، الى اقل  
مستوى لها - من حيث الطول - فى يوغوسلافيا ، حيث لا تتعدى اربع  
سنوات [ من سن ٧ - ١١ سنة ] [ ٧٥ ] .

ولكن هذه البلاد تسعى جميعا الى مد فترة التعليم العام الإلزامى  
لابنائها ، الى اطول فترة ممكنة ، عندما تحصل امكانياتها ذلك .  
والهدف من الاهتمام بهذه المرحلة فى البلاد الشيوعية على هذا النحو ،  
هو التنمية الايدولوجية [ السمة الثانية ] ، والتنمية المادية [ السمة  
الثالثة ] ، معا ، بالنسبة للمواطنين الصغار ، حتى ينضم كل واحد منهم عند  
الكبر ، الى [ المجتمع الجديد ] ، [ انسانا جديدا ] ، قادرا على الحياة  
فيه ، والمشاركة فى صناعته والتهوى به ، وفق التعاليم الماركسية -  
اللينينية .

ولذلك يسير الاهتمام بهذه المرحلة الإلزامية من التعليم ، جنبا الى  
جنب مع محور الامية بالنسبة للكبار ، اللذين فاقتهم الفرصة فى الماضى .

### منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى

من الخطأ كل الخطأ ، النظر الى النظام التعليمى فى المجتمع الشيوعى  
، بشكل منفصل او مستقل عن نظام الحياة فى هذا المجتمع ، ومؤسساته

الاختلاف ، فكل ما فى المجتمع الشيوعى ، من مؤسسات ونظم وتوانين ، تحت سيطرة الدولة والحزب الشيوعى ، يحددان خط سير المجتمع ككل ، وينعكس ذلك الخط ، على كل المؤسسات والأجهزة فنجدها تسير فيه - بما فى ذلك اجهزة التعليم ومؤسساته ، سواء فى ذلك التعليم المدرسى المباشر ، والتعليم غير المباشر خارج المدرسة .

وإذا كان للراديو والتلفزيون والمسارح والمصحف وغيرها ، دور غير مباشر فى عملية التربية الشيوعية ، فإن لمنظمات الشباب دورا مباشرا ، فى هذه العملية ، بحيث لا يمكن اغفال الحديث عنها ، عند الحديث عن نظام التربية فى أى مجتمع شيوعى ، لأنها تحتلغل فى حياة المدارس والجامعات ، تغلغل الحزب الشيوعى فى حياة المجتمع - ومن هنا كانت اهميتها فى نظم التعليم الشيوعية .

ومنظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى جزء من التنظيم السياسى الكبير [ الحزب الشيوعى ] الذى يوجه الحياة العامة فى المجتمع الشيوعى ، ومن ثم كانت هذه المنظمات هى حلقة الوصل بين الحاضر والمستقبل ، وحلقة الوصل - فى الوقت ذاته - بين التعليم وحركة المجتمع .

ولذلك كان مما يلفت النظر فى منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، انها متصلة بمراحل التعليم ، فمنظمات [ البيونيرز ] ، يبدأ الالتحاق بها ، بمجرد الالتحاق بالمدرسة ، ويستمر الالتحاق بها ، حتى انتهاء الطفل من دراسته بمرحلة التعليم الإلزامى .

وبانتهاء الطفل من دراسته الإلزامية ، وانتقاله الى المرحلة التالية من التعليم ، ينتقل تلقائيا الى منظمة اخرى من منظمات الشباب وهكذا ، وما ان ينتهى من تعليمه ، حتى يلتحق بالحزب الشيوعى . وكل ما يشترط للالتحاق بمنظمة من منظمات الشباب ، هو ان يكون الطفل - او المراهق - ملتزما بأداب المنظمة ، مشاركا فى نشاطها ، متجاوبا مع اهدافها .

ويعتبر نشاط منظمات الشباب ، هو المجال ، الذى تظهر فيه القيادات السياسية منذ الصغر ، والتى يحتاج لها - ان تهيئ ، حتى تتولى ادوارا قيادية فى الحزب الشيوعى ، فيما بعد .

والهدف من اهتمام المجتمع الشيوعى بمنظمات الشباب ، هو بناء الجيل الجديد ماركسيا ، وهى شبيهة بمنظمات الكشافة فى المجتمعات الغربية ، الا ان الكشافة فى الغرب محدودة ، قاصر نشاطها على فئات قليلة من الاطفال والشباب ، كما انها تهدف الى تعليم الاعتماد على النفس وما الى ذلك ، اما منظمات الشباب فى المجتمع الشيوعى ، فهى تضم كل الاطفال والشباب تقريباً ، فيما عدا قلة قليلة منهم ، لاسباب مختلفة .

والالتحاق بهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ، اختياري من الناحية الرسمية ، الا انها فى الواقع ، تكاد ان تكون مفروضة او اجبارية ، وذلك لانها تستهوى الصغار ، بتنوعها ، وبما تقدمه السلطات لها من امكانيات للقيام بالوان النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى المختلفة ، ثم ان التدرج فيها هو الطريق الى الالتحاق بالمنظمة الام بعد الكبر ، وهى [ الحزب الشيوعى ] ، الذى يضمن للمنضمين اليه ، الامن والطمانية والترقى ، فى المجتمع الشيوعى .

وتقوم منظمات الشباب بالوان مختلفة ومتنوعة من النشاط فى الفصل ، وفى المدرسة ، وفى المجتمع ، فهى التى تقوم بتنظيم الفصل ، وحفظ النظام فى المدرسة ، وتدير الجمعيات المدرسية المختلفة ، كما انها تشارك فى المحافظة على المجتمع وبنائه ، من خلال ما تقوم به من الوان نشاط ، مثل كنس الشوارع وغرس الاشجار وغيرها . كما انها تعود التلاميذ على النظام والطاعة ، من خلال الوان النشاط الاجتماعى والرياضى ، التى تقوم بها ، ومن خلال ما تعقده من اجتماعات وحلقات بحث ، ومناقشة للمشكلات العامة والعامة ، ومن خلال ما تقوم به من استعراضات وغيرها .

اى ان لهذه المنظمات فى المجتمع الشيوعى ادواراً ثقافية وسياسية واجتماعية ورياضية واخلاقية ، يعتبر التفوق فيها ، واظهار الولاء للنظام ، والالتزام بالأخلاق الشيوعية ، اساساً يتم عليه الترقى الى المناصب القيادية بها .

معاً يعتبر فى حد ذاته اكبر حافز للعمل الجاد بها .

وتنقسم منظمات الشباب - فى المجتمع الشيوعى - الى نوعين اساسيين

هما :

[أ] منظمات الاطفال : التى تقبل الاطفال مع التحاقهم بالمدارس ، ويستمرّون بها حتى سن الرابعة عشرة ، او الخامسة عشرة - سن الانتهاء من المدرسة الانزامية غالبا .

[ب] المنظمات الكبرى : وتقبل المراهقين ، اللين ينتقلون اليها من منظمات الاطفال ، فى سن الرابعة عشرة ، او الخامسة عشرة ، تلقائيا ، بمجرد انتقالهم الى المرحلة التالية من التعليم ، ويستمرّون بها ، حتى سن الخامسة والعشرين تقريبا - حيث ينضمّون الى الحزب الشيوعى .

ويشترط فيما ينضم اليها ، ان يكون قد حصل على سجل طيب فى عمله فى منظمات الاطفال ، سواء فى عمله المدرسى فى مرحلة التعليم الانزامى ، او فى سلوكه المدرسى العام ، او فى مساهمته مع زملائه ، وتعاونته معهم ، فى نشاطهم فى المنظمة .

وتعتبر هذه المنظمات الكبرى امتدادا لمنظمات الاطفال ، اذ تقوم على تنمية كل ما يتعلق بالنواحي العقلية والبدنية والجمالية والخلقية والاجتماعية ، فى حياة المراهقين والشباب ، ومتابعة نموهم ، فى هذه المجالات ، مع ترقية الممتازين منهم ، الى المناصب القيادية ، وتصفية الخاملين ، واخراجهم من صفوف هذه المنظمات . الا ان هذه المنظمات ، يغلب عليها الطابع السياسى ، عكس منظمات الاطفال .

وقد تسبق هاتين المنطمتين الاساسيتين للشباب فى البلاد الشيوعية ، [منظمة اصغر ، للاطفال دون سن المدرسة ، كمجموعة ابناء اكتوبر اكتوبرست] Octoberists فى الاتحاد السوفيتى .

### رابعا : نظام التعليم فى المجتمع الشيوعى

فى حدود هذه السمات العامة للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، يمكن الحديث عن نظام التعليم فى هذا المجتمع ، فنراها تنعكس على ادارته وتمويله ومراحله ، واعباد المعلمين به .

## [١] ادارة التعليم وتمويله :

ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ادارة مركزية حازمة ، لا تعرف التنوع والمرونة ، ولا تسمح بهما ، وانما هى تهدف الى التوحيد والدمج ، ومب مختلف المواطنين فى قالب واحد ، هو الذى تراه الدولة والحزب الشيوعى ، والذى يخلق انماطا معينة من المواطنين ، وكادرات علمية وفنية معينة ، يحتاج اليها المجتمع فى تطوره .

وتدير الدولة التعليم وتشرف عليه فى المجتمع الشيوعى ، من خلال وزارة او اكثر ، فقد تشرف عليه وزارة واحدة ، كما هو الحال فى رومانيا والمجر وبلفاريا ، حيث تشرف تلك الوزارة على كل انواع التعليم ومراحله ، وقد تشرف عليه وزارتان ، احدهما للتعليم دون العالى ، والثانية للتعليم العالى ، كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى وبولندا ، وقد تشترك فى الاشراف عليه وزارات اخرى ، غير هاتين الوزارتين ، كما هو الحال فى المانيا الديمقراطية ، حيث توجد وزارة للاشراف على المدارس الصناعية ، وقد تشترك غير هذه الوزارات ، فى الاشراف على بعض انواع التعليم ، فتشرف وزارة الصحة مثلا على دور الحضنة ، وتشرف وزارة الشؤون الاجتماعية على رياض الاطفال ، وتشرف وزارة الصحة على كليات البنت ، ووزارة الزراعة على كليات الزراعة والغابات ، وتشرف وزارة الصناعة على كليات الهندسة ، وهكذا ، كما قد تشرف المصانع والمزارع الجماعية على بعض مناسر الحضنة ورياض الاطفال [ ابناء العائلات بها ] ، وهكذا .

وقد تتجمع كل شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، فى وزارة واحدة ، كما هو الحال فى تشيكوسلوفاكيا والمجر ، كما سترى فيما بعد .

الا ان هنا التنوع فى الاشراف على المدارس والمعاهد والمؤسسات التعليمية ، لا يعنى التنوع والمرونة ، لان كل هذه الوزارات والمؤسسات والهيئات العامة ، التى تشرف على بعض المعاهد التعليمية ، انما تخضع فى تسيير امور التعليم بها لخطة التنمية ، ولأوامر وتوجيهات الوزارات المركزية التى تتلقى الامر بدورها ، من مجلس الوزراء والحزب الشيوعى ، كما ان للحزب الشيوعى فى كل معهد تعليمى ممثلا ، يضمن تنفيذ اوامر وتوجيهات

وسياسة الدولة والحزب - كما رأينا عند الحديث عن السمة الأولى من سمات التعليم في المجتمع الشيوعي .

وقد توجد في حدود هذا الإطار العام ، وحدات ادارية متعددة ، تربط بين السلطات المركزية والمدرسة ، فقد ينقسم البلد الواحد الى عدد من الجمهوريات [ كالاتحاد السوفيتي ] ، او الولايات [ كالمانيا الشرقية ] ، فنجد بكل جمهورية ، وبكل ولاية ، وزارة للتربية والتعليم ، ووزارة اخرى للتعليم العالي ، ووزارات اخرى ذات صلة بالنشاط التعليمي كما سبق ، كالزراعة والصناعة والصحة والشؤون الاجتماعية ..... الخ .

وفي الوقت ذاته ، قد نجد ادارة - او ادارات - تعليمية ، دون مستوى هذه الوزارات ، تربط بينها وبين المدرسة ، وهكذا .

وذلك كله لا يعنى اللامركزية ، او استجابة التعليم للظروف المحلية ، وانما هو عبارة عن تبسيط الامور بالنسبة للسلطة المركزية وتيسير اشرافها على التعليم ، وسيطرتها عليه ، وكل ما يتصل بالسياسة التعليمية مفروض على المدرسة ، وعلى هذه الوحدات الادارية المتعددة الدرجات والمستويات ، من السلطة المركزية ، بل ومفروض على هذه السلطة المركزية نفسها ، من الحزب الشيوعي ومجلس الوزراء ، على المستوى القومي ، حسب خطة التنمية ، التي يضعها الحزب والدولة ، ويشرفان على تنفيذها بكل حزم ودقة ، فيما يتصل بمختلف ألوان النشاط التي يقوم بها المجتمع ، بما فيها النشاط التعليمي .

وقد تشرف على شئون التعليم ، المباشر وغير المباشر ، وزارة واحدة ، تسمى بأى اسم يدل على هذا الاشراف الواسع ، كما هو الحال في المجر وتشيكوسلوفاكيا ، حيث يطلق عليها اسم [ وزارة الثقافة ] .

وتنقسم وزارة الثقافة في المجر [٧٦] مثلا الى اربع ادارات رئيسية ، هي : ادارة شئون التعليم ، وادارة شئون الجامعات والتعليم العالي ، وادارة شئون التعليم الفني ، وادارة الشؤون الثقافية [ كاللغة والتليفزيون والصحافة والسينما والمسرح وغيرها ] . ويشرف على كل ادارة من هذه الادارات ، مسئول كبير ، بدرجة نائب وزير .



وتعتبر كل ادارة من هذه الادارات ، قمة الهرم الادارى ، فيما يتصل بالنشاط الذى تقوم به ، اذ تتبعها ادارات متعددة ، يطلق عليها اسماء مختلفة ، وكل ادارة من هذه الادارات الاصغر ، تتبعها ادارات فرعية ، وهكذا ، حتى يصل الامر فى النهاية الى المدرسة او الكلية [ بالجامعة ] ، او شركة الانتاج [ ادارة الشؤون الثقافية ] ، وهكذا .

فادارة شئون التعليم تنقسم الى ادارات اساسية ، تشرف على المناهج والكتب ورعاية الاطفال وتعليم الكبار ومنظمات الشباب والتعليم البوليتكنيكي والوسائل التعليمية ، والصحة المدرسية ، وتنقسم كل منها الى ادارات اصغر ، وهكذا .

فوزارة الثقافة فى المجر ، تقوم بدور السلطة المركزية بالنسبة لشئون التعليم .

ويعتبر مثل هذا التنظيم الادارى فى المجر ، النموذج المثالى للتعليم فى المجتمع الشيوعى ، لانه يجمع بين التعليم المباشر وغير المباشر فى ادارة مركزية واحدة ، وان كانت البلاد الشيوعية الاخرى ، التى نجد فيها وزارات مستقلة للتربية والتعليم ، والتعليم العالى ، تدير على هذا النظام ، غير ان الحزب الشيوعى ومجلس الوزراء فى هذه الحالة ، يقومان بدور السلطة المركزية الكبرى ، حيث يقومان بالتنسيق بين الوزارات التى تشرف على التعليم المباشر [ كالتربية ، والتعليم العالى ] والوزارات الاخرى ذات الصلة بالتعليم ، من قريب او من بعيد [ كالصحة والزراعة والصناعة ] .

وثمة امر يلفت النظر فى ادارة التعليم فى المجتمع الشيوعى ، وهو ان الدولة والحزب فى المجتمع الشيوعى ، لا يستبدان بالتعليم وحدهما ، وانما يلجآن فى كل امور التعليم الفنية ، الى مجلس فنى ، من علماء التربية واساتذة الجامعات ، قبل اتخاذ اى قرار ، او اجراء اى تعديل .

اما تمويل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، فهو من مسئوليات الدولة يوميزانيته جزء من الميزانية العامة للدولة فى كل مجتمع شيوعى ، وقد يساهم الأفراد أو الهيئات فى النشاط التعليمى احيانا ، كما هو الحال فى مدارس الحضانة ورياض الاطفال ، حيث يساهم الآباء بدفع رسوم رمزية ،

وتساهم المزارع الجماعية والمصانع ببعض الأعباء المالية ، إلا أنها لا تبدو أن تكون مساهمات رمزية محدودة ، ولا يمكن أن تحدث مشاركة فعلية .

ويتم تحديد نصيب كل وزارة من الوزارات ، من الميزانية العامة للدولة ، في كل بلد شيوعى ، حسب خطة الدولة العامة للتنمية ، والأعباء الملقاة على وزارات التعليم في البلد ، ودورها الذى تقوم به في هذه الخطة ، والنشاط الفعلى الذى تكلف بالقيام به ، وعدد العاملين بها ، وما الى ذلك . وباقرار الميزانية ، يصبح كل وزير مسئولا عن اتفاق ميزانيته ، فيما خصصت له هذه الميزانية ، ويلقى الوزير بدوره ، هذه المسئولية ، على ادارات التعليم والمدارس ، التى تتولى بالفعل ، اتفاق بنود هذه الميزانية ، ويحاسب على اتفاقها ، حسابا عسيرا .

### [ب] مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في المجتمع الشيوعى الى ثلاث مراحل رئيسية ،

هى :

١- مرحلة التعليم الاساسى : وهى تعد الوحدة الرئيسية في كل نظام تعليمى شيوعى ، وهى مرحلة الزامية ، ختم في مدرسة موحدة شاملة [ لا في مدرستين : ابتدائية واعدادية او متوسطة ، مثلا ] ، ويختلف طولها حسب الظروف الخاصة بكل مجتمع شيوعى ، وهى تتراوح في طولها بين سبع سنوات ، وعشر سنوات [ بين سن السادسة او السابعة ، وال خامسة عشرة او السادسة عشرة - فيما عدا اليابان - التى تنتهى هذه المرحلة فيها عند سن الرابعة عشرة ] .

وقد تنقسم هذه المرحلة الموحدة الى اقسام [ قسم ادنى وقسم اوسط وقسم اعلى ] ، إلا أن هذا التقسيم يعد تقسيما داخليا ، في حدود المدرسة الأساسية .

وقد توجد مدارس خاصة للمعوقين في بعض البلاد الشيوعية ، وقد توجد مدارس - او فصول - خاصة للموهوبين في التربية البدنية والفنون ، وان كانت مدارس الموهوبين بصفة خاصة ، تلقى معارضة في المجتمع الشيوعى ، كما رأينا عند حديثنا عن السمة الخامسة من سمات التعليم في المجتمع الشيوعى

، لأنها توحى بالتفرقة بين المتعلمين ، وتخرس الطبقية فى النفوس، وتحول دون التعاطف بين ابناء المجتمع الواحد ، ودون اخذ القوى بيد الضعيف ، وذلك نجد فصول الموهوبين والمتفوقين ، لا زالت تفتح على اساس حرجيى صرف ، فى المجتمعات الشيوعية التى فتحتها .

٢- المرحلة الثانوية : وهى المرحلة الثانية من مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، والتالية لمرحلة التعليم الإلزامى ، ويلتحق بها غالبية المنتهين من المدرسة الأساسية [ الإلزامية ] ، تمهيدا لضمها الى المرحلة الإلزامية من التعليم، بينما يتجه القليلون الى العمل ، وبمقدور هؤلاء القلائل الذين يلتحقون بالعمل ، ولا يواصلون تعليمهم الثانوى بطريقة نظامية ، ان يواصلوه بطرق متعددة ، منها نظام الدراسات المسائية ، ونظام الدراسة بالمراسلة ، ومعاهد تعليم الكبار ، وكلها تلقى تأييدا كبيرا من السلطات التعليمية ومن الدولة ، حيث تقدم الشركات والمصانع تسهيلات كبيرة للعاملين بها ، لمواصلة تعليمهم ، الثانوى والعالى .

والمدارس الثانوية الموجودة بالمجتمع الشيوعى انواع ، منها :

[أ] المدرسة الثانوية العامة [ او الأكاديمية ] : التى تركز اهتمامها على المواد الأكاديمية ، مع اهتمامها بالتعليم البوليتكنيكي . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث واربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة [ الثانوية العامة ] ، التى تؤهله للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا .

[ب] المدرسة الثانوية الفنية [ او المهنية او الحرفية ] : التى تركز اهتمامها على التدريب المهنى او الحرفى ، فى الزراعة والهندسة والالكترونيات والمواصلات والخدمات المكتبية والتمريض ، وغيرها من المجالات الفنية ، مع الاهتمام نسبيا بالمواد الأكاديمية . ومدة الدراسة بها تتراوح بين ثلاث سنوات واربع سنوات ، يحصل المتعلم بعدها على شهادة [ الثانوية الفنية ] ، التى يستطيع الالتحاق بمجوبها ، باحد الاعمال ، التى تخصص فيها ، او بالمعاهد العليا الفنية .

وبعض البلاد الشيوعية توفر لخريجى المدرسة الثانوية العامة برامج قصيرة ، لمدة سنتين ، يتدربون فيها تدريبا مهنيا ، على احدى الحرف .

وتخضع المدارس الثانوية الفنية في بعض البلاد الشيوعية لأشراف وزارات التربية، وتخضع في بلاد أخرى لأشراف الوزارات الفنية ، التي يعمل خريجو هذه المدارس بها ، كوزارة الصحة ووزارة الصناعة ووزارة الزراعة ووزارة النقل وغيرها ، كما رأينا عند الحديث عن إدارة التعليم في المجتمع الشيوعي .

[ج] مدارس التلمذة الصناعية : التي تركز اهتمامها على التدريب المهني أو الحرفي . ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، يصبح الطالب بعدها [ عاملاً ماهراً ] في إحدى الحرف . ومعظم هذه المدارس ملحق بالمصانع .

وتعتبر هذه المدارس إجبارية في بعض البلاد الشيوعية ، كالمانيا الديمقراطية والمجر ، بالنسبة لخريجي المدرسة الأساسية ، الذين لا يلتحقون بأية مدرسة ثانوية - وذلك قبل التحاقهم بأى عمل .

[د] مدارس المعلمين : التي تعد معلمى رياض الأطفال ، والصفوف الأولى [ العامة ] من المدرسة الأساسية ، ومدة الدراسة بها تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات - مع اختلافات كبيرة بين مختلف البلاد الشيوعية ، في وضع هذه المدارس ، ومدة الدراسة بها ، وحببيتها ، والمواد التي تدرس بها ، وذلك باختلاف الحاجة إلى المعلمين ، من مجتمع شيوعي إلى آخر .

٣- مرحلة التعليم العالي : سواء في الجامعات ، وفي المعاهد العليا التي تتمتع بنفس المكانة والمنزلة والأهمية ، التي تتمتع بها الجامعات في المجتمع الشيوعي ، وذلك بسبب اهتمام المجتمع الشيوعي عموماً بالتنمية المادية، كما رأينا في السمة الرابعة من سمات التعليم في هذا المجتمع ، التي تعنى - فيما تعنى - العناية بالجانب التطبيقي من العلم ، لا بالجانب النظري منه ، كما تعنى الاهتمام الشديد بالعلوم التكنولوجية والتطبيقية ، التي تدفع بعملية الحياة المادية في المجتمع .

وتتراوح مدة الدراسة في الجامعات والمعاهد العليا بين أربع سنوات وست سنوات، حسب مجال الدراسة ، وما يتطلبه التخصص فيها من وقت . وقد تنخفض الدراسة إلى سنتين أو ثلاث سنوات ، كما يحدث " في

بعض الكليات الفنية ، ومعاهد اعداد المعلمين " [٧٧] .

ولا يتم الحديث عن مراحل التعليم فى المجتمع الشيوعى ، دون الإشارة الى مرحلة ما قبل المدرسة ، وذلك بسبب مساواة المرأة بالرجل فى فرص التعليم ، وفى فرص العمل والحياة ، كجزء من الماركسية - اللينينية ، مما يجعل الأطفال - بسبب عمل امهاتهم - فى حاجة الى نوع من الرعاية ، يعوضهم عن رعاية الام . ولذلك تلتحق نسبة كبيرة من الأطفال دون سن المدرسة بهذه المرحلة ، وهذه النسبة تختلف من بلد الى اخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، وقدرته على انشاء منارس لأطفاله ، ممن هم دون سن المدرسة ، " فى البانيا ، تلتحق بها ٢٠٪ من الأطفال ، بينما تصل النسبة الى اكثر من ٥٠٪ فى ألمانيا الديمقراطية . وتتراوح فى معظم البلاد فيما بين ٢٠٪ ، ٤٠٪ " [٧٨] ، وان كانت الدلائل كلها تشير الى توسع البلاد الشيوعية فيها ، خاصة منذ الحرب العالمية الثانية .

ومرحلة ما قبل المدرسة فى المجتمع الشيوعى ليست اجبارية ، كما انها كذلك - عكس مراحل التعليم الأخرى - ليست مجانية ، اذ انها تحصل من اولياء امور الأطفال على رسوم ، الا انها رسوم رمزية ، ويمكن الاعفاء منها فى بعض الحالات، اذا رأت السلطات التعليمية ذلك .

وتستغل هذه المرحلة كذلك ، لتشرب الايديولوجيا الشيوعية ، " والتوجيه السياسى للأطفال فى هذه المرحلة المبكرة ، يتم بطريقة ، يهتم فيها الكبار ، بتشرب الصغار بعض الاتجاهات والعادات السلوكية ، التى تتفق مع الايديولوجيا العامة " [٧٩] ، كتعليم التعاون ، وتشغيلهم فى العمل النافع اجتماعيا ، وغيرها .

ويقبل الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، فى مؤسستين ، هما :  
[أ] دور الحضانة : ويقبل الأطفال من سن سنة الى ثلاث سنوات ، وهى ملحقه بالمصانع والمكاتب الحكومية ، وتتحج العناية فيها الى رعاية الأطفال اثناء اشتغال امهاتهم بالعمل ، والعناية بصحتهم ومتابعة نموهم ، وتعد هذا النمو ، حتى يكون نموا سليما ، ولذلك تشرف عليها وزارة الصحة .

[ب] رياض الاطفال : وتقبل الاطفال من سن الثالثة ، ويظلون بها حتى يلتحقوا بالمدرسة الاساسية ، فى سن السادسة او السابعة . وتحترف على هذه الرياض السلطات التعليمية ، وتعتبر جزءا من النظام التعليمى ، وتوجه العناية فيها - بالإضافة الى رعاية النمو الجسمى - الى تنمية الاطفال عقليا واجتماعيا وجماليا وعقليا ، وتدريبهم على العادات والاتجاهات الصحية ، من غلغل برامج الغناء والرسم والرقص والتصثيل ، التى يشتركون فيها ، وما يقومون به من الوان نشاط تهيئهم للالتحاق بالمدرسة الاساسية .

#### [ج] اعداد المعلمين :

يختلف اعداد المعلمين فى المجتمع الشيوعى ، باختلاف مرحلة التعليم التى يعدون للتدريس فيها . ويتم اعداد المعلمين فى هذا المجتمع عموما فى نوعين من المعاهد ، هما :

١- معاهد فى مستوى الجامعة : كالجوامع والمعاهد البيداغوجية ، التى تستمر فيها الدراسة مدة تتراوح بين اربع وخمس سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لتخرج مدرسى المرحلة الثانوية ، ومدرسى الصفوف العليا من المدرسة الاساسية .

٢- معاهد دون مستوى الجامعة : ككليات المعلمين المتوسطة ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، بعد المرحلة الثانوية ، لاعداد مدرسى الصفوف العليا من المدرسة الاساسية ، وكمنارس المعلمين ، التى تستمر الدراسة فيها مدة تتراوح بين سنتين وثلاث سنوات ، فى مستوى التعليم الثانوى [ بعد المدرسة الاساسية ] ، لتخرج مدرسات رياض الاطفال ، والصفوف الاولى من المدرسة الاساسية .

والامر يختلف كثيرا من بلد لىوعى الى اخر ، حسب الظروف الخاصة بكل بلد ، ومدى حاجته الى معلمين ، والتخصصات التى تعتبر الحاجة اليها ماسة ، وهكذا .

وتولى المجتمعات الشيوعية مسألة التجديد المهنى للمعلمين اثناء الخدمة عناية كبيرة ، ليقفوا على احدث النظريات التربوية ، واطدث المعلومات ، فى مجال تخصصهم .

ويعتبر المعلمون في المجتمع الشيوعي موظفين في الدولة ، وهم  
يتمتعون في هذا المجتمع بمركز محترم ، ويزداد هذا المركز احتراماً بقدر  
تعاونهم مع الحزب الشيوعي ، ومساهمتهم في ألوان النشاط المدرسي، وحسن  
قيامهم بأعمالهم .

## هوامش الفصل

- ١- كنت كراج : [ التأثير الفكرى للشيوعية فى الاسلام المعاصر ] - الثقافة الاسلامية والحياة المعاصرة - مجموعة البحوث التى قدمت لمؤتمر برنستون للثقافة الاسلامية - جمع ومراجعة وتقديم محمد خلف الله - مكتبة النهضة المصرية ، ص ٢١٦.
- ٢- الدكتور احمد محمد ابراهيم [ مرجع سابق ] ، ص ٧٦.
- ٣- الدكتور عبد الحليم الرفاعى [ مرجع سابق ] ، ص ٥٤.
- 4-NICHOLAS HANS, OP.Cit.,p.195.
- 5- Ibid.,p.195.
- ٦-الدكتور عبد العزيز محمد الشناوى [مرجع سابق] ، ص٦.
- 7- R.COURLAND,[Selected by];Op.Cit.,p.XI from the Introduction.
- ٨- أحمد امين : " الانسانية والقومية " - فيض خاطر - الجزء الثالث - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٩٤٢ ، ص ١٣١.
- 9- CHRISTOPHER ,LLOYD;Op.Cit.,p5.
- 10- R. COUPL and[Selected by];Op cit.,p.265.
- ١١-عبد الفتاح الدينى : فلسفة هيغل - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٧٠ ، ص ٣١.
- 12- L.F.ILYICHOV and others;Op.Cit.,p.9.
- ١٣-عبد الرحمن عزام : الرسالة الثالثة - الطبعة الاولى - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر - ١٣٦٥ هـ - ١٩٤٦ م ، ص ١٢٥ .
- ١٤- د.علي محمد جريشة ، ومحمد شريف الزبيق : اساليب الفوز الفكرى ، للعالم الاسلامى - الطبعة الاولى - دار الاعتصام بالقاهرة - ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م ، ص ١١٣.
- ١٥- ه.أ.ل. فشر [ مرجع سابق ] ص ٢٠٣.
- ١٦- عصر الايديولوجية - مجموعة من المقالات الفلسفية، قدم لها : هنرى



د. أيكن - ترجمة الدكتور فؤاد زكريا - مراجعة الدكتور عبد الرحمن بدوي  
- رقم [٤٨٩] من [ الألف كتاب ] - مكتبة الانجلو المصرية - ١٩٦٣ ،  
ص ٨٩ .

١٧- جون كينيث جالبريث : أضواء جديدة على الفكر الاقتصادي - ترجمة  
الدكتور خليل حسن خليل - مراجعة الدكتور سعيد النجار - دار المعرفة -  
١٩٦٣ ، ص ٨٨ .

١٨- المرجع السابق ، ص ٨٩ .

١٩- المرجع السابق ، ص ٨٣ .

٢٠- الدكتور عبد الحليم الرفاعي [ مرجع سابق ] ، ص ٥٨ .

٢١- دكتور عز الدين فودة : علامة الفكر الاشتراكي - دار الفكر العربي  
- ١٩٦٨ ، ص ١٤ .

٢٢-وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، مدخل علمي الى الايمان - ترجمة  
ظفر الاسلام خان - مراجعة وتقديم دكتور عبد الصبور شاهين - الطبعة  
الخامسة - المختار الاسلامي - ١٩٧٤ ، ص ١١٢ .

٢٣- جورج سول [ مرجع سابق ] ص ٩٥ .

24-NICHOLAS, HANS;Op. Cit., p.202.

٢٥- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة [ مرجع  
سابق ] ، ص ٥٦ ، ٥٧ .

26- GOERGE S. COUNTS, : The Challenge of Soviet  
Education;Mc Graw-Hill Book Company, Inc,New  
York,1957,p.35.

27- P.N. POSPELOV,P-N.[Edited by] : Vladimir  
Ilyich Lenin, A Biography;Second Edition,  
Progress Publishers, Moscow,1966,p.331.

٢٨- جورج كاونتس [ مرجع سابق ] ، ص ١٢٣ .

٢٩- المرجع السابق ، ص ٤٨ .

30-WLLIAM F.,RUSSELL;Op-cit,p.85.

- ٣١- فردريك هاربيسون، وتشارلز أ. مايرز [ مرجع سابق ] ، ص ٢٥٢ .
- ٣٢- جورج كاوتس [ مرجع سابق ] ص ٤٣٨ ، ٤٣٩ .
- ٣٣- المرجع السابق ، ص ٣٨٣ .
- ٣٤- دكتور عبد الفتى عبود : " الايديولوجيا والتربية " [ مرجع سابق ] ، ص ٢٠٠ .
- ٣٥- كلارك كير [ مرجع سابق ] ص ١٣٥ .

36-FREDERICK, HARBISON and CHARLES A; MYERS,  
Op.Cit ., P.179.

- ٣٧- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " دراسة مقارنة للإدارة المدرسية " [ مرجع سابق ] ، ص ٢٥٧ ، ٢٥٨ .

38-NICHOLAS, HANS; Op.Cit., PP.203, 204.

- ٣٩- جون فوستر دالاس [ مرجع سابق ] ص ١٩٥ .
- ٤٠- محمد نبيل نوفل : " دراسات في التربية السوفيتية - ١ " - صحيفة التربية - تصدرها رابطة غريجي معاهد وكلليات التربية - السنة الرابعة والعشرون - العدد الأول - نوفمبر ١٩٧١ ، ص ٢٤ .
- ٤١- محمد نبيل نوفل : " دراسات في التربية السوفيتية - الاصول الفلسفية - كروبيسكايا " - الكتاب السنوى ، في التربية وعلم النفس - باقلام نخبة من اساتذة التربية وعلم النفس - عالم الكتب - ١٩٧٣ ، ص ٧٧ .
- ٤٢- المرجع السابق ، ص ٧٤ .
- ٤٣- دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية [ مرجع سابق ] ص ٢١ .

- ٤٤- لذلك عنوان هذا الفصل كله ، [ بالايديولوجيا والتربية في المجتمع الشيوعى ] ، وكان الكلام فيه عن مجتمع واحد ، لأن مجتمعات متعددة ، كما تم عند الحديث عن المجتمعات الرأسمالية ، لأن كل المجتمعات الشيوعية صورة متشابهة ، لا تنوع بينها ولا مرونة ، مهما اختلفت ظروفها المحلية .
- ٤٥- ف . أ . لينين : عن الدفاع عن الوطن الاشتراكى - مطبوعات وكالة انباء نوفوستى - ١٩٧٠ ، ص ١٠٧ [ من خطاب في المؤتمر الثالث

للمجالس الاقتصادية [ ٢٢ ] في عموم روسيا - في ٢٧ يناير ١٩٢٠.

46-NIGEL, GRANT:Soviet Education;Penguin Books

1964, p. 32.

- ٤٧-الدكتور وهيب ابراهيم سمعان : " دراسة مقارنة للادارة المدرسية " [ مرجع سابق ] ، ص ٤٣١ ، ٤٣٢ .

48- IL., KANDEL :The New Era in Education.A

Comparative Study;Houghton Mifflin Company,

Boston,1955,p.230.

- ٤٩- الدكتور وهيب ابراهيم سمعان :[دراسة مقارنة للادارة المدرسية ]

[ مرجع سابق ] ، ص ٢٦٠ .

٥٠- المرجع السابق ، ص ٢٦١ .

- ٥١- دكتور وهيب ابراهيم سمعان : دراسات في التربية المقارنة [ مرجع

سابق ] ، ص ١٤٩ .

٥٢- عبد الفتاح النيدى [ مرجع سابق ] ، ص ٦٧ .

٥٣- هـ . ا . ل . فشر [ مرجع سابق ] ، ص ٢٠٣ .

٥٤- عصر الأيدولوجية [ مرجع سابق ] ص ٩٩ ، ١٠٠ .

- ٥٥- دكتور وهيب سمعان ، ودكتور محمد مثير مرسى [ مرجع سابق ] ،

ص ٧٤ .

٥٦- المرجع السابق ، ص ٧٤ .

٥٧- جورج كاونتس [ مرجع سابق ] ، ص ٢٥٣ .

- ٥٨- ف . كوميز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر - ترجمة الدكتور احمد

عيسى كاظم ، والدكتور جابر عبد الحميد جابر - دار النهضة العربية -

١٩٧١ ، ص ٢٣٤ ، ٢٣٥ .

٥٩- كلارك كير [ مرجع سابق ] ص ١٣٥ .

٦٠- ل . ا . ليونتييف : الموجز في الاقتصاد السياسي - ترجمة ابو بكر

يوسف - مراجعة ماهر عقل - من تسلسلة [من الفكر السياسي والاشتراكي] -

دار الكتاب العربي للطباعة والنشر - ١٩٦٧ ، ص ١٩٣ .

**61-M.A. PROKOFIEV, "The Soviet Higher School"-  
Chapter One from : HIGHER EDUCATION IN THE  
U.S.S.R. UNESCO ; Educational Studies and  
Documents, No 39, 1961 p.10**

٦٢- فردريك هاربيسون ، وتشارلز ا. مايرز [ مرجع سابق ] ، ص ٢١٧.

**63-FREDERICK, HARBISON and CHARLES A. Myres; Op. Cit  
., pp. 156, 157.**

٦٤- ل ز أ ز ليونتييف [ مرجع سابق ] ، ص ١٩١.

٦٥- ف . يليوتن : التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي - ترجمة محمود  
حشمت - دار يوليو للنشر ، ص ٩ - من المقدمة.

**66- FREDERICK, HARBISON and CHARLES MYERS,  
A.; Op. Cit., p. 179.**

**67- HANS, NICHOLAS ; Op. Cit., p. 318.**

٦٨- اوليغ بيسار جيفسكي : لمحة عن العلم السوفيتي - دار الطبع والنشر  
باللغات الاجنبية - موسكو ، ص ٨.

٦٩- ف . يليوتن [ مرجع سابق ] ، ص ٢٦ .

٧٠- دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية [ مرجع سابق ]  
، ص ٩٥ .

٧١- المرجع السابق ، ص ٤٥ .

٧٢- المرجع السابق ، ص ٨٥ .

٧٣- دكتور عبد الغني عبود : " الايديولوجية والتربية ط [ مرجع سابق ]  
، ص ٢١٠ .

٧٤- المرجع السابق ، ص ٢٨١ .

٧٥- دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية [ مرجع سابق ]  
، ص ٢٢ .

**76-W.K.RICHMOND "Educational Planning in Hungary  
"- COMPARATIVE EDUCATION REVIEW ; Vol 2, No. 2,**

March 1966, pp.93-105.

- ٧٧- دكتور وهيب سمعان : التعليم في الدول الاشتراكية [ مرجع سابق ]  
ص ١٠٤ .
- ٧٨- المرجع السابق ، ص ٩٢ .
- ٧٩- دكتور احمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي ، وبنية السياسة  
التربوية [ مرجع سابق ] ، ص ١٢٤ ، ١٢٥ .



الفصل السابع  
نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية  
الدكتور بيومي محمد ضاوي

## الفصل السابع

# نظام التعليم في جمهورية الصين الشعبية

مقدمه :

تتميز الصين الشعبية على غيرها من الدول المحيطة بها ، باتساع أراضيها ، وكثرة عدد سكانها ، وقدم حضارتها ، وشخصيتها القومية المستقلة بسبب بعدها عن مراكز الجذب السكاني "والانسان القديم بصفة عامة ، نظرا لتطرفها الجغرافي ومناعها غير المناسب او القارى حيث البرودة الشديدة شتاء والحرارة الشديدة صيفا . ولذلك كانت مركز طرد للسكان بدلا من ان تكون مركز جذب . غير ان هذه البيئة غير المناسبة لسكنى الانسان كانت سببا مباشرا فى تكوين الميراث الاجتماعى للانسان الصينى القديم حيث تكوين الاسرة والتي لها احترام مقدس عند الرجل الصينى ، حيث ولاؤه لها وطاعته للمسئولين عنها فى ادب جم ، واستعداده للذل فى سبيلها ، والصبر فى بنائها ودعمها . لان هذه الاسرة هى التى وفرت له الامن الذى كان ينشده فى احضان تلك الطبيعة القاسية .

ولذلك امتاز رب الاسرة الكبرى [ الدولة ] فى الصين من قديم ، بأنه كان ذا سلطات مطلقة ، يستمدها من العائق مباشرة ، فقد كان الامبراطور يوصف بأنه ابن السماء بحكم نيابته عن العائق ، ويستمد سلطانه بما يتصف به من الفضيلة والصلاح ، ويليه فى السلطان امراء او اعيان ، بعضهم يحكم مولدهم ، وبعضهم يحكم تربيتهم وتدريبهم ، وهم يصرفون اعمال الدولة . ثم يأتى الشعب وواجبه فلاحه الارض ، ويعيش فى اسر ابوية ، ويتجمع بالحقوق المدنية ، ولكنه لا رأى له فى تصريف الشئون العامة [1]

واختلافا مع هذا التكوين الاسرى وقديسيته عند الصينى القديم ، كان اختياره لديانه الكونفوشية ، والتي تدور حول هذا الولاء للأسرة ، والذى يعتبر مرادفا للعلاقات التى دارت حولها فلسفة كونفوشيوس ، حيث تم ترجمة هذا الولاء الى سلوك عملى تمثل فى علاقة الصغير بالكبير ومسئولية الكبير عن الصغير ، وعلاقة الافراد بالاسرة واستعدادهم النفسى لدعمها وصيانتها . وتنعكس هذه الايديولوجية الصينية ، المتمثلة فى الولاء للأسرة ،



بالمفهوم الواسع لهذه الأسرة ، ابتداء من الأسرة الصغيرة ، وانتهاء بالوطن ، تنعكس على التربية الصينية القديمة ، والتي تعتبر مسئولية الأسرة اساسا ، حيث كانت الأسرة بمثابة المدرسة التي يتعلم فيها الطفل ، وكان الاب والام هما المعلمين فيها وكانت القدوة الصالحة والسلوك العملي هما طريقتي التدريس قبل الكلام النظري . حتى عندما تطورت امور المجتمع الصينى القديم بحيث صارت المدرسة ضرورة اجتماعية ظلت الأسرة هى المسئولة عن تربية ابنائها . [٢]

وعلى الرغم من وجود ديلتين روحيتين فى الصين الشعبية هما البوذية Buddhism والكنفوشية Confucianism ثم الديانة الماوية Maoism الا ان الدين لم يلعب دورا رئيسيا فى التقاليد والثقافة الصينية . حيث يعتبر المجتمع الصينى أن كلا من الديانة الكنفوشية والبوذية نظاما فلسفيا على الرغم من ان لكل منهما شعائره الدينية المستقلة . الا ان المعيد الكنفوشى على صلة وثيقة بالنظام البيروقراطى الامبراطورى ، ويعتبر بمثابة المنفذ والراعى لاراء الامبراطور . بينما البوذية كان لها انتشارها الكبير وتأثيرها الواضح فى فترات معينة ، وكانت على ارتباط كبير وتنسيق مع الآراء الماوية ، ولهذا فان الكثير من المعابد كانت تضم الديانتين البوذية والماوية .

ثم جاءت الديانة المسيحية الى الصين على يد اهل الغرب وخاصة فى القرن السابع الميلادى حيث كان لها تأثير قليل على هذه المناطق . ولكن التأثير الحقيقى للديانة المسيحية فى الصين بدأ على يد جماعة الجزويت Jesuits التبشيرية فى القرن السادس عشر وخاصة مع الكشوف الجغرافية . وكان القرن التاسع هو الفترة الرئيسية التى ظهرت فيها المذاهب المسيحية بوضوح فى الصين وخاصة الكاثوليك والبروتستانت ، حتى وصل عدد السكان المسيحيين فى الصين من ٣-٤ مليون نسمة . وعلى الرغم من قلة هذا العدد ، الا ان تأثيره على المؤسسات الاجتماعية والتعليمية كان كبيرا ، لاسيما فى فترة تحديث الصين .

كما جاء الاسلام الى الصين فى القرن السابع الميلادى ، وهو الديانة التى يدين بها حوالى ١٠ اقلية صينية ، بالإضافة الى عدة ملايين من الصينيين الاصليين ، او اصحاب الثقافة والتقاليد الصينية الأصلية ، وخاصة فى

## اقصى الغرب من الصين -

ومثل دوره التحرير عام ١٩٤٩ ، أكد الدستور الصيني على حرية  
المعتقدات الدينية وحريةها ، ولكن في نفس الوقت كان الالهة الأندى هو  
الالهة الرسمي للدولة ، والى كن يؤكد عليه النظام التعليمى فى الصين - [٧]  
وكما كان هناك مفكرون يابسون ، رأوا ضرورة الاتصال بالحضارة  
الغربية ، ونقلها الى اليابان ، واعتبار ذلك ضرورة وأمن قومى للبلاد ، كان  
هناك مفكرون صينيون ، رأوا ضرورة الاتصال بنفس الحضارة الغربية ونقلها الى  
الصين واهمهم الدكتور هوشيه Dr. Hu Shih ، والى ادرك ان تقدم الصين  
عن طريق الحضارة الغربية يتوقف على ادخال المعرفة الحديثة ، ونشرها بين  
الناس العاديين ، الذين كان ٨٥٪ منهم أميين ، وانه لتحقيق هذا الهدف ،  
فانه لابد من البحث عن وسيلة جديدة للتعليم - كما رأى انه لابد من تغيير  
اللغة الصينية ، لتكون لغة تعلم واستعمال يومية ، وكلم بإجراء التعديل  
اللغوى فى الكتابة - [٤]

ومثل ما حدث فى اليابان ، لم تحلأ الصين الى الحضارة الغربية لتحمى  
بها شخصيتها وطلبها القومى ، بل اتجه الصينيون الى ماضى الحضارة الغربية  
من منجزات علمية وتكنولوجية ، ولاتطرح بينها وبين الشخصيات القومية  
المستقلة ، لنا سمت الصين الى الحضارة الغربية فى اطار من العقيدة  
الكونفوشية ، والتي تهدف الى خلق الإنسان الصالح بمعناه الأخلاقى . وقد  
اتعميت الصين نفسها فى البحث عن تحديد الكمال بالبحث عن نمط للدولة ،  
قوامه الأسرة ، والتقاليد الأسرية ، وعلى ذلك فان التعليم الغربى لم يوظف  
كثلافة تؤثر فى الحياة وفى الأخلاق ، بل كصلاح اقتصادى وسياسى ،  
تستغله الصين كله .

ولما ركزت الصين جهدها بعد ذلك على الولايات المتحدة الأمريكية ،  
ورأت فيها تحقيق آمالها ، حيث وصلت الصين الى اقتناع بان الولايات المتحدة  
ومن وجهة نظر التربية ، هى أفضل النماذج التى تلغى بها . ولهذا كانت  
الأسس التى قام عليها التعليم الصينى الحديث مبنية على النموذج الأمريكى .  
حيث كان يسير هذا النظام منذ العشرينات من القرن الحالى على نمط النظام

الامريكى فى شكله العام ٦ - ٣ - ٣ [٥]

وعلى الرغم من اتجاه الصين الى النمط الثقافى والتربوى والعقائدى الغربى يحتفظ من جانبها وخاصة فيما يتعلق بالشخصية القومية ، الا ان قيام الثورة البلشفية فى جارتها الشمالية [ الاتحاد السوفيتى ] عام ١٩١٧ ، كان من القوة والتأثير الكبير على فكر الشباب والطبقات المطحونة فى المجتمع الصينى وخاصة العمال والفلاحين مما ادى الى قيام الحركات التحريرية حتى جاءت الحركة الرئيسية والمندومة بالقوى الشعبية على يد الزعيم الروسى للصين ماوتسى تونج Mao Tse- Tung عام ١٩٤٩ ، حيث انتشرت دعوته واراؤه بين العمال والفلاحين بطريقة مذهلة ، وفقا للنمط السوفيتى من حيث التنظيم السياسى والاقتصادى والتخطيط التعليمى وخاصة على المستوى الجامعى .

ومنذ عام ١٩٥٧ ، وبدأ النموذج الصينى والتابع لفكر ماوتسى تونج يأخذ طريقه الى الحياة العملية ، ومن ثم بدأ التعليم الصينى يتطلب بين التركيز على تجربة الاتحاد السوفيتى والاهتمام بتصحيح الاوضاع السياسية والاجتماعية الموروثة والتى ظهرت بطريقة واضحة خلال الثورة الثقافية فى حقبتى الستينات والسبعينات [٦٦-١٩٧٦] . والنموذج الذى قدمته الثورة الثقافية فى الصين الشعبية ، كان يركز على تعليم الريف ، حيث البداية مع الفلاحين ومشاركتهم فى بناء الدولة من خلال الامكانيات والافكار المحلية ، وليس اعتمادا على الاموال او الافكار المستوردة من العالم المتقدم . هذه الافكار الماوية ايقظت الكثير من دول العالم الثالث التى كانت ومازالت تصارع من اجل التحرر من قيود الارتباط بالدول الاخرى والاعتماد عليها [٦] .

### اهداف التعليم فى جمهورية الصين الشعبية .

ولمناقشة النظام التعليمى فى الصين فى حقبة الثمانينات ، يتضح للدارس ان القواعد العرفية والتقاليد التى وضعها ماوتسى تونج ، والمؤيدين او المعارضين له ، قد لعبت دورا قياديا فى وضع السياسات التعليمية . كما ان التحولات خلال الثلاثين سنة الماضية ، ساعدت على وضع هذه السياسات فى

هذا المنظور الفكرى . وبالنظر الى المبادئ العامة التى وضعها ماو ، والمبادئ التعليمية ، نجدها جامدة وغير مرنة ولا يمكن تعديلها أو تحقيقها وفق الأوضاع الصينية الخاصة . وعلى الرغم من ذلك يمكن تحديد مجموعة من المبادئ والاهداف العامة التى مازالت قائمة وساكنة ، ولم تتغير منذ فترة طويلة ، لأنها على مستوى عال من التجريد ، ولهذا يمكن أن تتفق أى سياسة تعليمية بديلة أو مختارة [٧]

ان النظام التعليمى الحالى فى الصين له اصوله فى الايديولوجية الشيوعية الصينية ، والتى تعتمد على الماركسية اللينينية ، وافكار ماوتسى تونج . حيث يقدم هذا التعليم نموذجا أيديولوجيا يحدد الاهداف التعليمية الخاصة والعامة .

كما ان المفاهيم الاساسية للمادية الجدلية تتمثل فى التكامل أو الوحدة بين النظرية والتطبيق ، وفكرة المساواة بين افراد المجتمع فى الحصول على البناء العقلى ، وفق ما يحدده القادة الصينيون فى خططهم لتطوير النظام التعليمى والذى سوف يساهم بدوره فى هذا البناء القومى .

وجوهر أو حقيقة طبيعة التربية الشيوعية ، هو الأهمية القصوى للتزاوج بين التعليم والعمل الانتاجى لتنمية وتكامل الشخصية ، بالإضافة الى ادراك أهمية الدور الذى يمكن ان يلعبه التعليم كنظام اجتماعى مع بقية النظم بحيث يساهم بشكل حقيقى فى التنمية الاقتصادية على المستوى القومى . وهكذا يبدو واضحا من خلال خصائص هذا التعليم فى الصين ، ان التعليم فى النظام الشيوعى هو سياسى بالدرجة الأولى .

والمبادئ الاساسية للتعليم تمثلت فى البرنامج الشامل والعام سنة ١٩٤٩ قبل وضع دستور ١٩٥٤ . ولكنها بشكل عام كانت تحتوى على العنصر الاساسى لفكر ماوتسى تونج . حيث ان اهداف الثورة تتجه الى بناء مجتمع جديد وایجاد مكانة جديدة للامة الصينية [٨]

وكما جاء فى البرنامج العام ، وفى مواده بين ٤٩-٤١ ، فان على الحكومة ان تحاول بناء ثقافة ديمقراطية جديدة ، وان تصنع نظاما قوميا للتعليم على المستوى العلمى والشعبى . ومن اهم وظائفه ، رفع المستوى

الثقافى لافراد الشعب ، وتدريب وتعليم الافراد للعمل والبناء القومى ،  
وتصفية النظام الاقطاعى ، والايديولوجيات الفاشية ، وتحقيق مشاعية خدمة  
الشعب .

والتعليم فى ضوء ذلك ، لم يكن حقا للجميع فقط دون النظر الى  
الجنس او الامل ، ولكنه ايضا كان بمثابة اداة هامة وفعالة لتحريك الشعب  
من قضية الصراع الطبقي الى استمرارية الثورة ، ولادراك وفهم معنى وقيمة  
البروليتاريا ، وجعلها قوام التفكير العقلى ، وهذا جوهر فكر ماوتسى تونج .  
ولقد حدد ماوتسى تونج فى العامين ١٩٥٧، ١٩٥٨ ، الاهداف التى يجب  
السعى لتحقيقها بواسطة الثورة التعليمية ، حيث اكد على ان التعليم يجب ان  
يكون لخدمة السياسات البروليتارية ، وان يكون مقترنا بالعمل الانتاجى ، وفى  
قدرة كل فرد ان ينمو اخلاقيا وعقليا وجسميا ، وان يصبح عاملا ماهرا وعلى  
وعى بالثقافة الشيوعية . ولما كانت اولويات التطور التعليمى من اجل :

١- المساواة أو تكافؤ اللرى التعليمية .

٢- مد الخدمة التعليمية لجميع العاملين فى الدولة وفى مختلف مجالات العمل  
وشبههم للمدارس بمستوياتها المختلفة .

٣- تقديم تعليم فنى ومهنى من خلال تقديم سياسات التعليمية الثورية  
للاذكفاء والتابعين . وكان يتوقع ان يقوى ويعزز النظام القومى التعليمى  
المستقل وان يقابل احتياجات العلة السياسية والاقتصادية بتقديم الاعداد  
المطلوبة من المتعلمين والنجباء والعمال والذين سوف يقومون بعمليات بناء  
رئيسى الشيوعية . [٩]

ومنذ قيام الجمهورية الصينية عام ١٩٤٩ ، وعلى الرغم من بعض  
النجاحات التعليمية ، فان العديد من المشكلات مازالت قائمة . ولهذا فانه من  
الصعوبة بمكان فى ظل النظام التعليمى القائم فى الثمانينات ان يقابل الاحتياجات  
الخاصة بالتنمية على المستوى ، تقومى كما حدها قادة الصين . ان التغيير  
المتمواصل فى سياسة التعليم الصينى خلال السنوات الثلاثين الماضية لاتعكس  
نقص عدم الاتفاق والتطبيق بين القيادات ، بل ايضا تعطى مؤشرا على عدم  
الاستقرار فى التطور التعليمى .

وخلال فترة اعادة التنظيم بين عام ١٩٤٩ و ١٩٥٢ ، كان التغيير والتجديد متمسكا بالشمولية فى محاولة للتغلب على الاختلافات الثلاث الرئيسية فى المجتمع الصينى ، وهى الاختلاف القائم بين المدينة والريف ، وبين العمال والفلاحين ، ثم بين العمل العقلى والعمل اليدوى . هذه الافكار والقيم اسهمت فى تقديم توضيح وادراك ما يدور فى المجتمع ككل وركزت على التغييرات الكمية . كما ان الجهود المبذولة كانت تدور حول تعديل نموذج ينان [١٠] **Yenan Model** وتحويره الى صورة واحدة للامة ككل ، واقامة عدد كبير من مدارس مينبان [١١] **Minpan Schools** الى جانب مدارس العمال والفلاحين مساهمة وتدعما للنظام التعليمى الرسمى . وكنتيجة منطقية لذلك ، فان الفرص التعليمية المتاحة زادت داخل الهرم التعليمى وبهذه الطريقة تم التقليل من فرص عدم المساواة التى كانت قائمة فى الخدمات التعليمية للأفراد فى الحضر والريف . لكن تعديل استراتيجيات التنمية السوفيتية عام ١٩٥٣ والمتمثلة فى العطة الشخصية الاولى ، حولت التركيز على الكيف والتحصيل الاكاديمى والتركيز على تطور التعليم بالنسبة للمستوى الثالث أو التعليم العالى فى المناطق الحضرية . المتعمهون للفكر الاشتراكى أو اليسارى عام ١٩٥٨ أعدوا السياسة السابقة وفندوا او وضعوا الأسلوب السوفيتى بوضع السياسات موضع التنفيذ ولكن الحركات التقدمية دعت الى الاستيقاظ والوعى والحراك الشعبى وتنفيذ نظام العمل والدراسة وعملت بسياسة الباب المفتوح ، واستخدام السياسات الشاملة او كما يطلقون عليها ثلاثة فى واحدة [١٢] **Three-in-one** ونظموا على اساسها المدارس . خلال هذه الفترة بدأت اول مدرسة زراعية متوسطة . وعلى كل حال فان الازمة الاقتصادية والكوارث الطبيعية أرغمت القيادة على قبول الكثير من الأساليب المختارة والعمل على التريث فى عمليات التوسع وخفض معدلات القبول بالمدارس الابتدائية وفى نفس الوقت التوسع فى مدارس وقت الفراغ بدلا من ذلك . كما كان هناك نوعا من المدارس التجريبية للمساهمة فى عمليات التنمية والتركيز عليها .

وخلال الفترة من ١٩٦٣ الى ١٩٦٥ ، وبناء على التناقض الایدیولوجی بین الانتاج والثورة ، و بین التكامل والتمسك والصراع الطبقي و بین

العمل الانتاجى الذى اصبح واضحا وملموسا وبين الدراسة ، ثم زيادة التنوع والاعتدال التعليمى وانقسامه نظامين تعليميين ، ونظامين للعمل ، أحدثا مراعيا بين القوى المختلفة داخل الحزب . وهنا كان واضحا ومعروفا باسم

على الصراع Two-lin Struggle . [١٣]

الثورة الثقافية التى بدأت عام ١٩٦٦ ، أحدثت تغييراً جديراً بالإضافة الى عدم الاستقرار للنظام التقليدى الذى كان قائما . وكان الشعار

المرفوع آنذاك هو " هدم القديم واقامة الجديد " Destroy the

old and establish the new.

ومن العمليات الثورية الخاصة بالصراعات وعمليات النقد والتحويلات ، من اجل تحويل النظام الجامد والقائم فى المجتمع الصينى ، وذلك اجعلت عدة معايير ومقاييس مختلفة من اجل الفرص التعليمية للمناطق الريفية وتنفيذها لقوة ونشاط عملا بسياسة المشى على قدمين بمعنى ان الشركات والوحدات الادارية الاخرى فى المجتمع كانت تحت من قبل القيادة الصينية على اقامة المدارس والاشراف عليها فى بيئاتها المحلية بما يحقق الاحتياجات الحقيقية لهذه

البيئات . [١٤]

كما تم تنفيذ سياسة الباب المفتوح من اجل الثقافة الجماهيرية وخاصة للعمال والفلاحين مقترنة بالعبوات العملية ، واعتبار هؤلاء الافراد العاملين للدراسة ليس فقط على مستوى المدارس العادية بل ايضا على مستوى ، المعاهد والتعليم العالى . ومع تكوين اللجنة الثورية المعتمدة على الشعار العام بثلاثة فى واحد والتى تجمع بين العمال والفلاحين والجنود لادارة المدارس ، فان افراد الحزب ورجال الاعلام دخلوا المدارس للاشراف على العملية التعليمية بجوانبها المختلفة . وكانت هناك محاولات لتوحيد عمليات التدريس والبحث العلمى والعمل الانتاجى فى المدارس على جميع المستويات بواسطة قيادات الحزب ورجال السياسة والاعلام اللذين اصبحوا قادة ومديرين للشركات والحقول . الاكثر من هذا ان مصطلح " النزول الى الريف "

Down to the Countryside

والدعوة اليه يهدف الى جعل المعلمين والشباب الى قبول الفكر البروليتارى .

حيث كان مطلوباً منهم ان يعملوا فى العقول ومراكز العمل الانتاجى لبعض الوقت المحدد غلغل كل نصل دراسى . بالاضافة الى ان فترة الدراسة انخفضت من ٦ سنوات الى ٥ سنوات بالتعليم الابتدائى ومن ٦ سنوات الى ٥ او ٤ سنوات بالتعليم المتوسط ، ومن ٤ الى ٣ او ٢ بالنسبة للتعليم العالى والجامعى . كما ان عدد الموضوعات انخفض ايضا ، فكانت الاولويات تعطى لدراسة نظريات الثورة . كما ان كل امتحانات القبول قد الغيت ، وادخل نظام امتحانات الكتاب المفتوح **Open-book examination** وكانت المحاولات والمخطى تهدف الى التكامل بين النظرية والتطبيق وتنفيد ذلك غلغل المناهج الدراسية . وكانت فكرة ماو للثورة التعليمية ، بان يجعل الجميع [ المعلمين والطلاب والعمال والفلاحين وغيرهم فى حركة ثورية ضد الصراع الطبقي من اجل الانتاج والصراع على العبرات العلمية ] [ ١٥ ]

وبمجيء عام ١٩٧٥ ، كانت الانتقادات شديدة وكثيرة حول هذه التغييرات الثورية . وكان النقاط الكبيرة حول الثورية فى التعليم يركز على قضية مؤداها ، انه اذا لم يرتفع المستوى الاكاديمى ، فلا يمكن للصين ان تصبح دولة متقدمة او حديثة صناعيا حتى نهاية القرن العشرين . ومباشرة بعد موت ماو عام ١٩٧٦ وفى اعقاب تصفية عصابة الاربعة تحت القيادة الصينية الجديدة هيو جوفينج ، فلن السياسات الجديدة ظهرت فى غريف عام ١٩٧٧ لتحقيق الاهداف التعليمية الاربعة التى حددها دنج اكسيابونج وهى :

- ١- اعداد وتدريب المعلمين والتكنولوجيين ورجال الادارة والاقتصاد .
- ٢- رفع المستوى الفنى والمهنى والعلمى لجميع العمال والفلاحين وبقية العاملين .

- ٣- دفع التنظيمات الاقتصادية الى الامام .
- ٤- دفع عمليات التنمية للعلوم والتعليم والثقافة الى الامام .

وبناء على دستور ١٩٧٨ ، كان التعليم قد اعطى اول مهمه له فى فترة جديدة لتدريب اكبر عدد من العمال والمثقفين ، وكذلك لرفع المستوى العلمى والثقافى للامة كلها وذلك بالتحسن الكبير فى كيف التعليم على جميع مستوياته لتعريض الافراد الملهلين نظريا وعمليا تحت مظله المبادئ الاساسية



الرابع : الاشتراكية ، حكم البروليتاريا ، قيادة الحزب ، ثم الماركسية اللينينية  
والكار ماوتسى نونج . كما ان مصطلح المشى على قدمين يجب ان يعاد تفسيره  
بطريقه مرنة لتحقيق الاهداف السياسية بكل الامكانيات المتاحة . [ ١٦ ]

### السلم التعليمى فى الصين الشعبية :

يتكون السلم التعليمى البعدي فى الصين من ٦ سنوات للتعليم الابتدائى و٣  
سنوات للحلقة الاولى من التعليم المتوسط ، ٣ سنوات للحلقة الثانية من  
التعليم المتوسط ثم ٤ سنوات للتعليم الثانوى [ الثانوية العليا ] .

ويسير موازيا لهذا النظام ، نظام آخر ومتقدم جدا للتعليم غير الرسمى  
، وهو ليس للمتفرغين ، بل للعاملين بعض الوقت ودارسين فى الوقت الاخر .  
ومؤسسا هذا النظام التعليمى غير الرسمى تنار بواسطة مؤسسات مختلفة عن  
مؤسسات التعليم النظامى الرسمى مثل المصانع والمقاطعات والمجتمعات المحلية  
ونظمياتها .

ونظام التعليم فى هذه المؤسسات يتم بالمرونة الشديدة ، وتنوع  
برامجه ومقرراته الدراسية بما يتفق والانتاج المحلى وحاجة السكان فى البيئة  
المحيطة .

وعلاا الثورة الثقافية فى حتى الستينات والسبعينات ، كان النظام  
التعليمى الرسمى يعانى من تصور شديد وضعف التكامل بينه وبين النظام  
الانتاجى كما هو الحال فى نظام التعليم غير الرسمى ، حيث تم اعتصار مدة  
التعليم الابتدائى فاصبحت ٥ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم المتوسط  
٤ سنوات بدلا من ٦ سنوات ، والتعليم الثانوى العالى ٢ أو ٣ بدلا من ٤  
سنوات . وكان على الطلاب ان يعملوا عاما او عامين بعد التعليم المتوسطحتى  
يمكن قبولهم بالتعليم الثانوى . ولكن بعد تغيير القيادات الصينية عام ١٩٧٦  
، عاد النظام التعليمى الى الامتداد والتوسع كما هو الحال ٦ - ٣ - ٣ -  
٤ حيث استكمل حلقاته تدريجيا ، كما ظهرت المحاولات لتقديم سن القبول  
بالتعليم الابتدائى الى ٦ سنوات بدلا من ٧ سنوات . [ ١٧ ]

### ١- تعليم ما قبل المدرسية :

نظرا لان معظم النساء فى الصين يعملن لمعظم الوقت ، فان خدمات

رعاية الأطفال [حضانات] تقدم لهم لرعاية ابتداءً من سن ١٨ شهراً إلى ٣ سنوات وذلك في مراكز الحضنة ورعاية الأطفال والتي في معظمها ملحقة بمراكز العمل الخاص بالأمهات والمزودة بالمربيات المؤهلات . وحوالي ٥٠٪ من أطفال المدن يتم رعايتهم بهذه الطريقة بينما النسبة تقل عن ذلك في الريف . وتفتح الحضانات ومراكز رعاية الأطفال أبوابها من يوم الاثنين حتى يوم السبت من كل اسبوع ويستم الانفاق عليها من المال العام ولكن معظمها يتم الانفاق عليه من الشركات والمؤسسات التي تديرها او اماكن العمل ن ويقوم الآباء بدفع قيمة وجبات الطعام والتي تحصل في مجملها ٤ - ٦ ين في الشهر .

اما مؤسسات رياض الأطفال فهي ايضا تعمل تحت اشراف نفس المؤسسات او المجمع المحلي للتعليم ، والتي غالبا ما تكون قائمة في المناطق السكنية المزودة وهي مزودة بهيئات تدريس معدة لذلك ، وذلك لرعاية اطفال المرحلة العمرية من ٣ - ٦ سنوات وتركز المقررات والمناهج الدراسية في هذه المرحلة على جماعات النشاط مثل الغناء ، الرقص ، والرسم حيث يتدرب الأطفال على تحمل اداء الأعمال البسيطة مثل تعليق بعض الأدوات واللوط ، شئ الألفه او مسح الأرض بروج جماعية . حيث يتم تدريبهم على بعض الأعمال ، بينما لا يتم تعليمهم وتدريبهم على القراءة ، حيث يفترض الا يتم تعليمها في هذه المرحلة ، الا ان هناك بعض المحاولات لتعليمهم بعض حروف واشكال اللغة الصينية دون اكراه وبطريقة اختيارية .

#### ب- المدرسة الابتدائية :

كانت هناك مجهودات جادة لتعميم التعليم الابتدائي ، وبمجيء عام ١٩٧٨ كان هناك حوالي ٩٥٪ تقريبا من تلاميذ المرحلة العمرية ٦ ، ٧ سنوات بالمدرسة الابتدائية ، بالمقارنة بالنسبة المنخفضة جدا قبل ثورة التحرير والاستقلال حيث كانت ٤٠٪ من المدن و ٥٪ في الريف . ولما ارتفعت نسبة القبول في التعليم الابتدائي من ٣٤.٥٪ مليون عام ١٩٤٩ الى ١٤٦.٣٧ مليون عام ١٩٨٠ .

ويهدف التعليم في الصين الى النمو الاعلاقي والعقلي والجسمي ليصبح الفرد عاملا وهو على وعى اجتماعى اشتراكى وثقافى . ولهذا فان التربية

السياسية تلعب دورا هاما بالنسبة للمناهج الدراسية ، ليس فقط خلال الفصول الدراسية المتعلقة بهذا الشأن ، بل ايضا ، خلال السلوك والحياة المدرسية وجميع المواد الدراسية التى يشملها المنهج ، وخاصة اللغة والأدب . واهم الموضوعات الدراسية فى المدرسة الابتدائية هى السياسة ، اللغة الصينية ، المعلومات والمعارف المشتركة والتى تشمل العلوم ، والجغرافيا والتاريخ ، والرياضيات ، التدريبات الرياضية ، الموسيقى والفن . ونظرا لصعوبة اللغة الصينية ، فان الوقت المحدد لها كثيرا فى العطة الدراسية ، حيث يصل الى نصف ثلث الوقت المخصص لجميع المواد الأخرى .

وخلال فترة الثورة الثقافية ١٩٦٧/٦٦ ، كان هناك اهتمام كبير بتعديل المقررات الدراسية والمناهج المدرسية بحيث تواكب احتياجات البيئة المحلية ، ومشاركة الأطفال فى أعمال جماعية ومنتجية ، من خلال تطوير الحقول المدرسية الصغيرة ومساهماتهم البسيطة فى أعمال الشركات والمصانع تحت رعاية واشراف المدرسة . وعلى الرغم من ان التركيز على العلم والعمل الانتاجى فى التعليم الصينى ، إلا انه فى الفترة المعاصرة ، هناك تركيزا او اهتمام برفع المستوى العلمى والأكاديمى بداء بالمرحلة الابتدائية [١٨]

ومنذ عام ١٩٧٨ وهناك عدد من المدارس المختارة تم اختيارها او انشاؤها بغرض تطبيق الاتجاهات الجديدة لرفع المستوى التعليمى للمناطق والأقاليم التعليمية المختلفة من اجل الرقى بالتعليم . ولكن منذ عام ١٩٨٢ فان هذا الاتجاه تم الغاؤه بالنسبة للمرحلة الابتدائية .

وفى العام الدراسى ١٩٧٩/٧٨ كان هناك اهتمام على المستوى القومى فى الصين لتأليف كتب حديثة بواسطة وزارة التعليم مصممة لغرض رفع المستوى العلمى . كما بدأ تعليم اللغة الأجنبية من السنة الثالثة او الرابعة بالمرحلة الابتدائية وخاصة اللغة الانجليزية واللغة اليابانية .

### ج- المدارس الثانوية :

أزداد الاقبال على المدارس الثانوية من مجرد واحد مليون عام ١٩٤٩ الى حوالى ٥٨ مليون عام ١٩٨٠ . وكانت نسبة القبول فى منتصف السبعينات حوالى ٨٠-٩٠٪ من المدارس الابتدائية فى المناطق الحضرية التحقوا بالمدرسة المتوسطة ، فى مقابل ٦٠-٧٥٪ للمناطق الريفية . ولكن نسبة قليلة من هؤلاء من كان فى مقدورهم استكمال سنوات التعليم الثانوى ، وخاصة فى المناطق الريفية . حيث يوجد الكثير من المدارس المتوسطة لا تقدم سوى ثلاث سنوات فقط بدلا من ٦ سنوات بالمناطق الحضرية [١٩]

### التعليم العالى فى الصين الشعبية :

تم التوسع الكبير فى التعليم العالى فى الصين ، حيث ارتفع عدد المتقدمين من ١١٧٠٠٠ عام ١٩٤٩ الى ١٠٠٠٠٠ عام ١٩٨٠ . كما تحولت الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى الى مراكز حيوية للنشاط خلال فترة الثورة الثقافية ولكن معظم هذه الجامعات والمعاهد أغلقت امام أى أنشطة تعليمية فى الفترة من ١٩٦٦ وحتى عام ١٩٧١ ، ثم أعيد فتح هذه الجامعات والمؤسسات التعليمية مع تخفيض نسب القبول الى حد ما وذلك خدمة للطبقات العامة وتحقيقا لفلسفة الطبقة البروليتاريا وسياستها . وعلى كل حال ومنذ ١٩٧٦ ، فإن السياسات المتبعة فى الصين كانت تشبه الى حد كبير ما كان قائما فى فترة الخمسينات ، حيث التأكيد على الجوانب الأكاديمية ورنح المستوى العلمى . وهناك تنوع كبير فى أنماط مؤسسات التعليم العالى فى الصين ، وتشبه الى حد ما النظام المتبع فى الاتحاد السوفيتى ، حيث يوجد عدد قليل من الجامعات الشاملة والتي تقدم مناهج واسعة فى الفنون والعلوم الاجتماعية والعلوم الأكاديمية . كما يوجد بعض الجامعات والمعاهد البوليتكنيكية الكبيرة والتي تقدم عددا كبيرا من العلوم التطبيقية ، كما ان هناك معاهد ذات تخصصات دقيقة تدريبات مهنية فى بعض المجالات مثل الهندسة والطب واعناد المعلمين والتمويل والتجارة ، واللغات الأجنبية ..... الخ . وحتى فى المؤسسات الشاملة والبوليتكنيكية ، فإن الطلاب يحاولون اخذ كل

مقرراتهم ضمن تخصص واحد وتحت مظلة قسم واحد وبنظام صارم وقاس ولكن  
فى إطار تدريب مهنى ضيق . والمحاولات فى الوقت الحالى قائمة لتضمين هذه  
المناهج مقررات عامة بالنظريات العامة ، ومحاولة توسيع ثقافة الطلاب  
التربوية من خلال التكامل بين الأقسام العلمية والتعاون بينهما ، والحد من  
استخدام نظام الساعات المعتمدة فى بعض الجامعات . ولكن من الصعب جدا  
تحقيق هذه الأهداف بالنسبة للمؤسسات والمعاهد التخصصية ، ولكن هناك  
محاولات لاقامة تعاون بين هذه المعاهد فى الوقت الحاضر . [٢٠]

كما يوجد اهتمام كبير بالتوسع فى التعليم العالى فى الوقت الحاضر فى  
الصين بالتركيز على الكم والكيف فى آن واحد . ومن مور التوسع التى تمت  
فى الصين ، هو انشاء معاهد فرعية للجامعات او المعاهد الكبرى ذات ادارة  
مستقلة وميزانية مستقلة تماما ، ولكنها فى نفس الوقت يمكنها الاستفادة  
بالمصادر العامة بهيئة التدريس والمكتبات والادوات والأجهزة فى الجامعات  
والمعاهد الأم . هذه المؤسسات الفرعية تكون الدراسة فيها نهائية والى  
تحدها السلطات المحلية ، حيث لاتقدم خدمات سكنية لطلابها مثل بقية  
مؤسسات التعليم العالى المعتادة معه وطريقة اخرى فى عمليات التوسع فى  
خدمات التعليم العالى بالصين ، حيث زادت نسبة الاقبال على التعليم العالى  
بدرجة كبيرة ، ومن هنا تم قبول الطلاب لمدة يوم واحد لأولئك الطلاب الذين  
يدرسون فى الفترة المسائية والذين لا يعيشون فى السكن او الحرم الجامعى .  
وفى نفس الوقت فان الاهتمام بالكيف كان له وزنه من خلال تحديد حوالي ٩٦  
معهدا مختارا كان من وظفتهم الأساسية رفع المستوى العلمى الى المستوى  
القومى المحدد فى مجالات تخصصاتهم . هذه المعاهد كان فى مقرراتها اختيار  
معظم الطلاب الموهوبين والذكاء من جميع انحاء الدولة ولهذا فان هذه المعاهد  
نالت اولوية كبيرة فى مجال التمويل والبناء والانشاء . [٢١]

**اندرجات العلمية التى تمنحها مؤسسات التعليم العالى فى الصين:**

لأول مرة منذ ثورة التحرير الصينية ، فان الصين اعتمدت نظاما لمنح

الانجازات العلمية ، حيث كانت اول دفعة لليكالوريوس والليسانس عام ١٩٨٢ .  
وقد تم انشاء مؤسسات للتعليم العالى تقدم مقررات دراسية لمدة اربعة اعوام

وعلى مستوى علمي يمكنها من منح درجة علمية ، كما حددت ذلك اللجنة الأكاديمية للدرجات على مستوى الدولة . وكان حوالي ٤٥٠ مؤسسة علمية من ٦٧٥ مؤسسة هي المؤهلة لمنح هذه الدرجات العلمية المعترف بها على المستوى القومي في الصين . كما لا يتم تحصيل رسوم من الطلاب بالنسبة للتعليم العالي ، بل ان معظم الطلاب يحصلون على رواتب او مكافآت تغطي احتياجاتهم الأساسية . اما بالنسبة للطلاب الأكثر نضجا وعمرا والذين سبق لهم العمل لمدة خمس سنوات قبل التحاقهم بالتعليم العالي فانهم يحصلون على نفس مرتباتهم خلال مدة الدراسة .

ولا تتعدى نسبة الفتيات في التعليم العالي اكثر من ٢٤٪ من النسبة الكلية للمقبولين ، اذا تمت مقارنة ذلك بما كانت عليه هذه النسبة من ارتفاع كبير عن هذا في الفترة الثقافية ، حيث كانت هناك اماكن متاحة للطلاب بمؤسسات التعليم العالي . وليس من تفسير لهذا التلبس في النسبة الا بالرجوع للتقاليد الصينية التي كانت مفروضة على المرأة من خلال علاقاتها العائلية وارتباطها الشديد بالمنزل ، والدور المتوقع منها ، ومن ثم انخفاض نسبتها في دخول الامتحانات التي تؤهل للتعليم العالي [٢٢]

#### المناهج وسياسة التعليم في الصين الشعبية :

يتم وضع المناهج بالقرارها بواسطة الوزارة ، كما ان الكتب المدرسية تعد بواسطة المكاتب والاقسام التعليمية على مستوى المحافظات والمستويات المحلية . بالنسبة لرياض الأطفال تم اقامتها من اجل تزويد الاطفال بالقدرة العقلية والبدنية واعادتهم للمرحلة الابتدائية . ويتم التركيز في تعليم الاطفال القراءة والكتابة والحساب مصحوبة بالنشاطات المختلفة من اجل غرس روح العمل الجمعي في الاطفال واحترام الكبار والسلطات . كما ان رياض الاطفال تكون بمثابة مؤسسة اجتماعية في هذه المرحلة المبكرة من الطفولة ، حيث يتعلم الاطفال عن طريق المنافسات والمباريات ، واداء الوظائف المتعلقة بالمدرسة ومساعدة الاخرين .

وتوضح المعلومات المتاحة عن التعليم في الصين [٢٣] ، ان العام الدراسي يمتد لمدة تسعة شهور ونصف ، وتتضمن هذه المدة نصف شهر في

اعمال بدنية بالنسبة للفصول الرابع والخامس من المدرسة الابتدائية وذلك في داخل المصانع او المزارع الصغيره .

في التعليم الثانوى العام يتم دراسة ١٤ مقربا دراسى خلال خمس سنوات وتشمل اللغة الصينية ، الرياضيات ، اللغات الاجنبية ، السياسة ، الطبيعة ، الكيمياء ، البيولوجى ، التاريخ ، الجغرافيا ، المعلومات الاساسية في الزراعة ، على وظائف الاعضاء والصحة ، التربية الرياضية ، الموسيقى ثم اخيرا التربية الفنية .

في الحلقة الثانية من التعليم المتوسط [ الثانوى ] ينقسم الطلاب حسب موضوعاتهم الدراسيه ، اما الى العلوم المتقدمه او الى موضوعات الفنون الحرة . والعام الدراسى في هذه المرحلة يمتد لمدة ٩ شهور .

وطلاب الحلقة الاولى من التعليم المتوسط ، يتطلب منهم قضاء ٦ اسابيع في العمل اليدوى كل عام . بينما طلاب الحلقة الثانية يتطلب منهم قضاء ٨ اسابيع في العمل الانتاجى . كل عام او شهر كل فصل دراسى . والعمل البدنى يتم تحديده في هذه المناسبات باعتباره جزءا اساسيا من المنهج الدراسى ، وله اغراضه المتعلقة بايقاظ وعى التلاميذ او الطلاب بأهمية العمل اليدوى واحترامه .

في حالة دارسى بعض الوقت والعمل للوقت الاخر ، فان الغرض منها القيام باعمال ضرورية ومطلوبه ويتقاضى الطلاب عليها اجرا ، يعود جزء منه الى المدرسة للاصلاحات المطلوبه .

اما المناسبات الثانوية المتخصصة ، فهي تدرب المستويات المتوسطة من المتخصصة على الانتاج الحديث . وهناك حوالى ٣٤٧ تخصص لثمان مهن اساسية منها : ٣٤٢ في مجال الهندسة ، ٢٥ في مجال الزراعة ، ١١ في مجال الغابات ، ١٢ في مجال الطب ، ٣٤ في مجال التمويل والاقتصاد ، واحده في مجال التربية الرياضية ، ٢٠ في مجال الفنون و ٢ في مجال اعداد المعلمين وتدريبهم .

والمناهج الاساسية تضم اربعة مجالات اساسية او مجموعات من المقررات المطلوبة هي : العلوم السياسية - الاداب العامة - المقرر الرئيسى في مجال

التخصص - مقررات تخصصية . اما الجانب العملي من هذه المناهج يتم تحديده بواسطة المدرسة او بواسطة الوحدات المحلية في المجتمع . وتتحدد نسبة ساعات العمل او الجانب التطبيقي وفقا لمجالات التخصص . كما ان العام الدراسي يمتد لمدة ١٠ شهور وتمتد المقررات الدراسية من سنتين الى اربع سنوات [٢٤]

اما المناهج المشتركة والموحدة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة ، فانها توضع بواسطة المركز في العاصمة ، بحيث تعتمد عظم الدراسة والمواد الدراسية والنشاطات المختلفة وفترة الدراسة . والمحاولات الخاصة برفع المستوى العلمي وتوحيده على مستوى الدولة مستمرة لضمان وصول العدة التعليمية الى القاعدة مع ترك جانب من المرونة البسيطة للاختلافات القائمة بين البيئات المحلية حتى تستطيع المدرسة ان تقابل الاحتياجات المحلية .

والعلاقة بين التعليم والعمل المنتج محددة بوضوح للطلاب في مجال النمو الاعلاقي والسياسي التي تمثل الاساس النظري للمناهج . على كل حال ، فان الضغوط الخاصة بضمان استمرارية تقدم الطلاب المتفوقين علميا ، ادت الى زيادة الاهتمام من جانب السلطات الصينية والتي تركز على اقتران التعليم بالعمل ، برفع المستوى بشكل واضح وشامل . ولهذا فان الحوار مستمر حول الوقت المخصص للدراسة الاكاديمية والوقت المخصص للعمل الانتاجي اليدوي . وهناك عدم اتفاق حول النمو الكامل بين التعليم الاكاديمي والعمل المنتج من جانب بعض الطلاب .

#### اعداد المعلم في الصين :

التطوير والتحسين في اعداد المعلمين يعتبر عاملا اساسيا لرفع المستوى العلمي وتحقيقه والتوسع في التعليم . فالمعلمين في مختلف المستويات داخل النظام التعليمي ، يجب ان يحصلوا على اعداد اساسي واولى . حيث يوجد نمطين من مدارس الاعداد لمعلمي الصغار هما : مدارس النورمال للصغار ، ومدارس النورمال الثانوية [ وهي مدارس ثانوية مهنية وتخصصية ] وكلاهما يقبل الطلاب من غيرى الحلقة الاولى من التعليم المتوسط . وتقوم مدارس النورمال للصغار باعداد معلمي رياض الاطفال ، بينما الاخرى تقوم باعداد معلمي



## المدرسة الابتدائية .

والبرنامج الدراسي لأعداد المعلمين يستمر لمدة ثلاث سنوات . وعادة تكون مدارس التورمال وملحلا بها مدارس ابتدائية تجريبية ، وكذلك مدارس رياض الأطفال لتدريب المعلمين في مجال التربية العملية . عام ١٩٧٨ كان هناك حوالي ١٦١ كلية للمعلمين وجامعة التورمال ، لتقديم برنامج دراسي لمدة ٤ سنوات لأعداد المعلمين للمدارس المتوسطة [ اعدادى وثانوى ] . وكان هناك برامج دراسية لمدة ٣ سنوات في معاهد المعلمين . وهى تقبل طلابها من خريجي الحلقة الثانية من المدارس المتوسطة . كما يحصل جميع طلاب معاهد المعلمين على منح دراسية . بالإضافة الى المقررات التربوية النظرية والعملية ، فان التدريب قبل الخدمة يهدف الى تزويد الطلاب المعلمين بالجوانب السياسية والأخلاقية والثقافية ورفع مستواهم العلمى . اما معلمى المستوى الثالث ، حيث المعاهد والمدارس المهنية والتفصصية ، فان المعلمين يتم اختيارهم من خريجي الكليات ومن طلاب الدراسات العليا . حيث يتوقع منهم ليس التدريب فقط ، بل القيام بالأبحاث العلمية في مجال التدريس والتخصصى . [٢٥]

وهناك محاولات من جانب السلطات الصينية لأيجاد توازن بين العمل العقلى والعمل البدنى لزيادة تجسيد معنى النولة الاشتراكية باتخاذ الحكومة العديد من المقتضيات لرفع مكانة المعلمين . والمكاتب التعليمية تختار المعلمين وتحدد لكل واحد وظيفته وفقا لتخصصه وقدراته العلمية والمهنية ووفقا لاحتياجات المدارس في البيئة المحيطة . عملية التحويل من مدرسة لأخرى في نفس المستوى وكذلك من مستوى تعليمى لأخر يحتاج الى موافقة المكتب التعليمى على مستوى المحافظة ومن خلال قسم شؤون الأفراد في المناطق المحلية او البلديات . كما ان المعلمين ليس لديهم الحرية في تغيير وظائفهم بل عليهم الانتظار حتى تطلب الوحدات الادارية المحلية وظائف جديدة وبعد موافقة السلطات على مستوى المحافظة .

وكثره مكمل لعمليات ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمى ، فان المعلمين الذين تم تحويلهم من وظيفة لأخرى او من وحدة ادارية لأخرى ، فان

عليهم الرجوع الى منارس المعلمين الاصلية التى تخرجوا منها او المنارس التى تحصل بوظائفهم الجديدة ليتعلموا او ليتمكنوا من مقابلة مطالب وظيفتهم الجديدة كمعلمين مؤهلين . ولذا فان هؤلاء المعلمين يعملون وعودا وضمانا كافية بانه يمكنهم التحول لتخصصات مهنية بمقدار خصصة اسناد الوقت الذى يقضونه فى عمليات التدريس . كما ان المعلمين العاديين يطلب منهم باستمرار الالتحاق ببرامج التدريب اثناء الخدمة والتنمية المهنية . البرامج المكثفة اثناء الخدمة تعتمد بالدرجة الاولى على الاسس الخاصة بدراسات وقت الفراغ ، وهى تتم بصورة مختلفة مثل عقد لثلاثين بعد الظهر فى الاسبوع ، لان المعلمين يتطلب منهم حضور الاجتماعات بالمدرسة لدراسة السياسة وان يكونوا مشتركين فى المناقشات الخاصة بالتحويلات ، لرفع المستوى التربوى ومغالبته . كما يمكنهم حضور اما برنامج تدريبي قصير او برنامج تدريبي لمدة عام كامل [ برامج تجديدية وتنشيطية ، وهى انتظامية وتنظم بواسطة كليات المعلمين والجامعات او يلتحقون ببرامج التدريب اثناء الخدمة عن طريق المراسلة بواسطة الراديو او الدروس التلفزيونية . كما ان المعلمين غير المؤهلين او المعلمين داخل مؤسسات الاعناد ، ولكنهم اعدوا انفسهم واصبحوا مؤهلين من خلال برامج التدريب اثناء الخدمة ، يجب ان يعترف بهم مكتب التعليم ويمنحهم الشهادات المناسبة لهم . كما ان المعلمين الذين يتم تعيينهم بواسطة السلطات المحلية وغير مؤهلين ، يجب ان يتقدموا للامتحان الذى يعقده المكتب التعليمى بغرض تحديد مستواهم العلمى والمهنى ، ليس من اجل رفع مستواهم فقط ، بل من اجل وضع المهنة تحت اشراف الدولة . [٢٦]

#### الادارة التعليمية فى الصين الشعبية :

التعليم فى الصين من اجل خدمة الافراد ، ولكن الحزب الشيوعى الصينى حدد اهتمامات الشعب ضمن مفاهيم البناء الاشتراكى . ولقد اظهر دستور ١٩٧٨ ، ان قادة الحزب يعملون فى اطار المبادئ الخاصة بمشاركة الجماهير والديمقراطية المركزية ثم القيادة الجماهيرية ، وكذلك يجبر او يسمح للحزب ان يسيطر ويشرف على النظام التعليمى كله .

وكانت اول خطوات ماو الاصلاحية الخاصة بالمشاركة الشعبية والقيادة

الجماعية لمساعدة الحزب على اتخاذ شرعية في اختيار قياداته لمساعدة الجماهير الشعب . ولذا فان هناك ثلاثة مبادئ للعمل الجماهيري هي :

١- ان يتم اختيار قادة الشعب من الشعب ولهم ، وان على القادة ان يأخذوا افكارهم من الجماهير ودراستها ثم عرضها على الجماهير وشرحها واقتناعهم بها حتى يتأكدوا انها أصبحت افكارهم الحقيقية فيضعونها موضع التطبيق ، واختيار مدى صحتها وتعديلها .

٢- سلطة الجماهير غير الحزبية على واضعي السياسات ، ونقدهم للحزب في اعطائه في التنفيذ لهذه السياسات .

٣- في التعليم ، المفاهيم الأساسية هي الاعتماد على النفس ، حيث الاعتماد على المصادر الطبيعية في البيئة ومحاولة استخدام شتى الطرق والاساليب الملائمة لتحقيق الأهداف المحددة . [٢٧]

وتعنى الديمقراطية المركزية في الصين ، انها الديمقراطية المقترنة بدليل عملي على المستوى المركزي ، ومن خلال الافراد العاضدين للتنظيمات ، والاقليات العاضدين للأغلبية ، والمستويات الدنيا العاضدة للمستويات العليا ، والحزب بأكمله العاضد للقرارات اللجنة المركزية . فالديمقراطية يتم تفويضها للمؤتمرات الحزبية ، عندما يتم انتخاب جميع اعضاء اللجان الحزبية بطريقة سرية من بين القوائم التي تحددها اللجان العليا في الحزب . ولضمان تحقيق هذا النوع من الديمقراطية ، فان قائد كل مستوى من مستويات الحزب يجب ان يقدم تقريراً الى جميع افراد هذا المستوى حول كل القضايا والموضوعات مثل المخطط ، والبرامج والقرارات المتعلقة بالمستوى الحزبي الذي يقوده . وفوق كل ذلك ، فان كل الانتقادات الناعلية للحزب توضح موضع الاعتبار باختيارها حق طبيعي لكل افراد الحزب . واحترام القرارات الجماعية ووضعها في المسبان يجعل القيادة الجماعية مفضلة ، لهذا فان اعضاء وحدة معينة ، او اعضاء الحزب ، يعاقبون ويتناقشون للوصول الى المفاهيم الواضحة وادراك القرارات التي يجب ان تتحول الى الافراد غير الحزبيين في نفس هذه الوحدات او المستويات المختلفة . [٢٨]

بعد موت ماو ١٩٧٦ ، تحول التعليم الى المركزية مرة ثانية ،

وأصبح خاضعا للبيروقراطية الإدارية على أربعة مستويات : المركز ، المحافظات ، المقاطعات ، ثم التنظيمات المحلية داخل المدن والكميونات او الوحدات الإدارية المختلفة . كل مستوى من هذه المستويات الأربع يحكم ويشرف على المستوى الأدنى منه وهو فى نفس الوقت محكوم بها هو أعلى منه .

[1] المستوى الأعلى فى الإدارة هو وزارة التعليم وموقعها العاصمة بكين Peking وعلا لجان التخطيط ، فإن وزير التعليم يقدم تقريره وأراؤه مباشرة الى مجلس الدولة . وفى حالة وضع الأهداف والاتفاق عليها ، يتم تحويلها الى الوزارة والتي بدورها متعاونة مع اللجان التخطيطية ، لعمل مجموعة من القرارات التي تحول الى المكاتب التعليمية بالمحافظات .

الوزارة تنقسم وظيفيا الى سبعة مكاتب إدارات تحت إشراف الوزير مباشرة وهي : مكتب العلاقات الخارجية والذي يتعلق بالزيارات الرسمية ويتبادلها بين الصين والبلاد الأخرى . ومكتب التخطيط وهو المسئول عن التخطيط طويل المدى وعلى اتصال وثيق باللجان التخطيطية . ومكتب التعليم العالي وهو المسئول بالدرجة الأولى عن التعليم الجامعى ، وهو المسئول عن الإشراف والتوجيه والقيادة لكل مجريات الأمور بالجامعات بدءا بالمناهج وتطوير للكتب الجامعية واختيار هيئات التدريس والبحوس ، ومكتب تطوير التعليم بالمرحلتين الأولى والثانية ، والمسئول عن أعداد الكتب ، ومراجعة المناهج والمخطط الدراسية وتقييم العاملين فى هاتين المرحلتين . مكتب الدراسات التخصصية والفنية للمستوى المتوسط والمسئول عن كل ما يتعلق بالجوانب الفنية فى المدارس التخصصية . مكتب العمال والفلاحين ، مسئول عن تطوير تعليم الكبار وتنظيم مناس ووقت الفراغ والإشراف عليها . وأخيرا مكتب الاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الأخرى لمعرفة الاحتياجات والمطالب المختلفة ، وهو يعمل كمؤسسة تعاونية للاتصال بين وزارة التعليم والوزارات الأخرى خاصة المسئولة عن المؤسسات التعليمية المقامة فى أطلارها . وهكذا تعتبر وزارة التعليم ومجلس الدولة واللجان التخطيطية بمثابة المركز بالنسبة للمكاتب والإدارات التعليمية خارج العاصمة بكين .

[2] أما على مستوى المحافظات ، فإنه يوجد 6 أقسام مختلفة تؤدي وظائفها

المشابهة للمكاتب العليا على المستوى المركزي . فقسم التعليم العالي يدير كل معاهد ومؤسسات التعليم العالي في المحافظة ، الى جانب الاشراف وتوجيه المناهج وامتحانات القبول ، وكذلك توفير قادة التخطيط والتنفيد . اما قسم التعليم الابتدائي والثانوي فله مسئوليات تكامل الأنشطة التعليمية والمناهج الاضافية وتنظيماتها وخاصة منظمات الشباب الشيوعي ومنظمة الحرس الاحمر ومنظمات صفار الجلود الحمر ، ضمن النظام المدرسي ببرامجه التعليميه الرسمية . اما قسم العمال والفلاحين فهو يركز على فصول محو الامية الاساسية ، ومقررات المستويات المتوسطة في مجال الزراعة وتقنياتها . اما قسم المناهج فهو يقوم بعقد اللقاءات المستمرة مع المعلمين في مختلف التخصصات لمناقشة المستوى العلمي والاهداف قبل رفع التقارير بها الى المستوى المركزي بالعاصمة . ويتبقى قسمان آخران هما : قسم شئون الافراد واعادتهم واعتبارهم للمدارس ، ومسئول عن قبول الطلاب . بينما قسم التمويل والميزانية فهو المسئول عن اعداد الميزانية وتوزيعها على المدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة . وفي الواقع العملي فان التنظيمات المختلفة على مستوى المحافظة لها تأثير قليل على التغيير ما عدا دورها في تنفيذ السياسات الموضوعية والمقرره من جانب المستوى الاعلى .

### [٣] اما بالنسبة لمستوى المقاطعات والمحليات The Country

Education Office وهذا المكتب التعليمي على مستوى البلديات ويقدم خدماته بنفس التصور السابق للمكتب التعليمي على مستوى المحافظة ، ولكن بدرجة اقل او اصغر . ما عدا المكاتب البلدية الواقعة في نطاق العاصمة يكن وشغنهاى وتيانجن ، حيث انها على اتصال مباشر بوزارة التعليم . بقية المجالس البلدية تحصل بمكاتب التعليم بالمحافظات . واللجان التعليمية في هذا المستوى مسئولة اداريا عن التعليم الابتدائي والمتوسط . كما يوجد هناك مكتب تعليمي مزود بالمختصين لمسئوليات محددة بهم . وهذه المكاتب الفرعية تنتخب من بينها فردا لادارة المدارس الابتدائية المحلية . [٢٩] .

هذه المستويات الادارية والتنظيمية للنظام التعليمي تسير وفق عمليات منتظمة محددة بحيث تكون عملية صنع واتخاذ القرارات في ضوء معايير

وأجراءات معروفة . ويوجد أيضا تقسيم غير رسمي للمسؤوليات بين المستوى المركزي ومستوى المحافظات ومستوى الإدارة المحلية من أجل تحقيق الأهداف القومية على المستويين النظري والعملى بشكل أفضل . وبما يتناسب والاحتياجات والظروف المحلية . ولذا هناك نزعة وميول عند المراد الحزب والذين بدورهم مرتبطون بالإدارات التعليمية المختلفة أن يشتركوا في صياغة ووضع السياسة ثم الإشراف الإدارى على تنفيذها خلال المراحل الإدارية والإشرافية المختلفة والتى ليس من الضروري أن تكون تحت الإشراف المباشر لأعضاء الحزب .

بالإضافة إلى كل ذلك ، فإن مشاركة الآباء ضرورية وأساسية في كل وقت في تأييدهم وتدعيم للمهنيين بالمدراس . والعلاقات الرسمية والتفاعلات بين المدارس والآباء تنحصر في نطاق المقابلات العامة [ مرتين في العام ] بالمدرسة والزيارات المدرسية بواسطة المعلمين للتعرف على العملية الأسرية . ومن الناحية الأخرى فإن المجتمع المحلى وتحت إشراف قيادة اللجان الحزبية يكون مسئولاً عن مساعدة التنظيمات الطلابية وبناء تصور الأطفال ومراكز جمع الجيرة ومساندة وتأييد التربية السياسية والأخلاقية لصغار الشباب . فمن المهم جداً أن يساهم كل من الأسرة والمجتمع المحلى في عمليات النظام التعليمى الرسمى ، لتحقيق الأهداف العامة للتعديل المستمر ما دام هناك تغيير أو تحول في السياسات القائمة .

والمركزية مبدأ هام في إطار الأيديولوجية الشيوعية ، للتأكد وضمان سيطرة الحزب على التطور التعليمى . هذه التنظيمات الإدارية ، وعلى أفضل الوجوه ، توفر نظاماً فعالاً لتوزيع المصادر على قدر المساهمات ، لتقابل احتياجات التنمية القومية ، من لحظة وضع الخطط الأولى واتخاذ القرارات التنفيذية . ولكن عندما تكون الحكومة المركزية تعاني من نقص في الموارد والتمويل ، لتنفيذ النشاطات والمشروعات التعليمية المختلفة ، فإنه من الضروري أن تلجأ إلى التمويل المحلى ، إلى جانب أن التحكم المركزى في الوظائف المهنية غالبة في الصعوبة . ومن ثم فإن نجاح العمليات التعليمية يعتمد على مؤهلات وقدرات المعلمين إلى جانب التوجيه الصحيح وتحفيز المعلمين ، والتطبيق والتنفيذ السليم للسياسات التعليمية العالية ، يتطلب خطوات

منظمة من اللامركزية التعليمية لتشجيع المؤسسات المحلية وضمان تعاون المعلمين على المستوى المحلي وان يقوموا بتنفيذ المخطوط العريضة للتنمية القومية [٣٠] .

### تمويل التعليم فى الصين الشعبية :

يتم تمويل التعليم فى الصين وبالدرجة الاولى بواسطة الدولة على جميع المستويات القومية والاقليمية والمحلية . وحسب الاحصاءات المتاحة ، فان الميزانية التى كانت محددة للتعليم والصحة والعلوم للعام الدراسى ١٩٧٩ بلغت ١٠.٨٪ من الميزانية العامة للدولة . ومن ثم لم يحظ التعليم فى الميزانية العامة بأكثر من ٥٪ فقط . ولهذا فان الصينيين يرفضون هذه النسبة القليلة والمخصصة للتعليم ، حيث كانت عام ١٩٧١ ، ١.٥٩٪ ، وكانت فى عام ١٩٧٨ ، ٢.٠٩٪ ، وهى نفس نسبة عام ١٩٨٠ .

وتعتبر هذه النسبة محدودة جدا اذا وضعت فى مقارنة مع ميزانية التعليم فى اليابان حيث كان عام ١٩٧١ ، ٤.٥٪ ، وكانت فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧١ ، ٧.٢٪ [٣١] .

ويتخذ مجلس الدولة واللجان التخطيطية كل القرارات المتعلقة بالقوى العاملة وفق احتياجات الدولة وبناء على ما تظهره الأبحاث ، ثم تحول كل هذه القرارات الى وزارة التعليم ، التى تقترح ميزانياتها وفق هذه المطالب ، وعلى اساس ما تثيره اليه اللجان والمكاتب التعليمية الفرعية على مستوى المحافظات ومن هنا يتم توزيع المسئوليات على اساس ان كل مدرسة تحاول تحديد العناصر التى يمكن لها او للمكاتب التعليمية المحلية وعلى مستوى المحافظات ان تشارك به قبل ارسال خطة الميزانية الى الوزارة للاعتماد النهائى ، فلما حدث تخفيض فى ميزانية التعليم لمحافظة معينة من خلال الادارة المركزية ، فان المكتب التعليمى يمكن ان يقرر توزيع الميزانية بالتساوى على جميع المدارس ، او يوزعها بطريقة معينة تنفع والاحتياجات والاولويات الفعلية لكل مدرسة ولكل منطقة . ومن المهم معرفة ان المساهمات المحلية فى ميزانية التعليم كبيره وتلعب دورا كبيرا فى عمليات الانفاق التعليمى ، مما شجع الكثير من الكوميونات الصغيرة والوحدات الادارية المختلفة على ان تزيد

نسبة مساهماتها في الانفاق على التعليم وزيادة ميزانية المدارس ، ولهذا فمن المحتمل ان تزيد نسبة مساهمات الادارات المحلية في ميزانية المدارس عما تساهم به الوزارة على المستوى القومى . ونتيجة لذلك نرى التعليم في المناطق الصناعية والمتقدمة اكثر رقيا واكثر امتيازا وخدماته كثيره ، بعكس المناطق الريفية الفقيرة والتي تعتبر مهملة وتعانى من نقص المواد والخدمات والصادر التعليمية ن مما تؤدى الى وطود الفجوة التعليمية بين الريف والحضر [٣٤] .

كما تدفع الدولة مرتبات المعلمين ، وحوالى ثلث نفقات المباني المدرسية ، بناء على الاحتياجات الحقيقية ، مع احتساب المصروفات المدرسية البسيطة التي يدفعها الطلاب . كما ان حوالى ٣٠٪ من الطلاب يحصلون على منح دراسية ولا يدفعون مصروفات لمناطقهم او مدارسهم ، حيث تساهم الاسرة الصينية بدفع مصروفات ابتدائها والتي تصل ما بين ٧٥٠ الى ١٢ ين صينى كل فصل دراسى في المناطق الحضرية ، وحوالى ٦-١٠ ين صينى في المناطق الريفية . ولكن المدارس غالبا تساعد الطلاب ومن دخل الاسرة الشهرى ، حيث تدفع لواحد فقط من اعضاء الاسرة الواحدة حوالى ١٢ ين صينى في المدن و ١٠ ين صينى في الريف . كما ان حوالى ٧٥٪ من طلاب المدارس الثانوية التخصصية يحصلون على مساعدات مادية ، بينما المساعدات في المنح على المستوى القومى تقدم لطلاب التعليم العالى ، كما ان المدارس الثانوية التجريبية يتم تمويلها على المستوى القومى ، بينما المدارس لبعض الوقت والعمل للوقت الاخر فيتم تمويلها محليا اعتمادا على المؤسسات التي تشرف عليها [٣٥] .



## خاتمه :

يظهر العرض السابق للنظام التعليمى الصينى ، ان هذا النظام كغيره من النظم التعليمية على مستوى الدول المتقدمة والنامية على حد سواء يواجه ببعض المشكلات . واهم هذه المشكلات يتعلق بالتغيرات السريعة والمتلاحقة فى السياسة التعليمية والناجمة عن الصراع الفكرى للقيادات الصينية .

وللا يمكن ملاحظة الغموض والحيرة على الشعب الصينى بسبب التناقض القائم بين سياسة الحزب الذى يدعم الحركات البرولتارية ومن ثم ينظم التعليم لخدمة هذا الهدف وتحقيقه ، وبين اراء اخرى متحررة تنادى بالاصلاحات وتحسين الاحوال والظروف المعيشية للشعب واعادة الامور السياسية والاقتصادية والاجتماعية الى وضعها الصحيح بعد انحرافها على يد عصابة الاربعة بعد رحيل القائد الصينى ماوتسى تونج .

ومن اجل احداث الثورة التعليمية فى الصين ، فان هناك تناقضات جوهرية فى النظرية وتطبيقاتها داغل وخارج النظام التعليمى الموروث . هذه المشكلات الموروثة حاول البعض على فترات مختلفة وبطرق عدة تفسيرها وتحليلها ، ومن ثم خرجوا بحلول مختلفة لهذه المشكلات . هذه المشكلات تتمثل فى المناقشة بين اعضاء قيادة الدولة ، والصراع والاعتلاف بين الجماعات داخل المجتمع الصينى، فمنهم من يتمسك بالقيم والعادات القديمة ، ومنهم من يجنح للقيم الحديثة وتحديث المجتمع والتغلى عن القديم ، والدعوة الى التمسك بالافكار الاشتراكية ، ثم عدم التناقض والتكامل فى عمليات تطوير المجتمع الريفى والمجتمع الحضرى .

هذا بالإضافة الى النمو الاقتصادى السريع والتقدم العلمى والتكنولوجى والمحيط بالمجتمع الصينى من كل جانب ، يعتبر ذلك مشكلة تتحدى المجتمع الصينى وقياداته ونظامه التعليمى .

ولكن كيف تستطيع الصين ومن خلال نظامها التعليمى ان تتغلب على هذه المشكلات ؟

والاجابة على هذه التساؤلات ليست باليسيرة ، على الدارس ، فهل من السهل على الحزب الحاكم ان يكسب ثقة الجماهير ؟ وهل من السهل على الحزب ان يتغلب على المشكلات الاقتصادية ؟ ثم خفض معدلات التضخم ، ثم مشكلات البطالة بين الشباب المتعلم ؟ ثم اخيرا الرغبة الملحة من جانب القيادة فى ايجاد مجتمع صينى يتصف بالذكاء والعقلانية ويؤمن بالفكرة الاشتراكية وينتمى الى طبقة البروليتاريا . . . . . الخ وكل هذه مسلوليات جسيمة تقع على كاهل النظام التعليمى فى الصين الشعبية .

## الهوامش

- ١- عبد الغنى عبود ، دراسة مقارنة لتطبيقات التربية ، دار الفكر العربى بالقاهرة ، ١٩٧٨م ، ص ٩٠ - ٩١  
٢- المرجع السابق ، ص ٩٠

3-Cowen , R. v.and Mclean,M(Editors)International Handbook of Eduction Systems,Vol.111[Asia, Australia Latin America],John Wiley &Sons,U.K., 1984,pp. 101 - 105.

- ٤- عبد الغنى عبود ، دراسة مقارنة لتاريخ التربية ، مرجع سابق ، ص ٣٨٩  
٥- المرجع السابق ، ص ٣٩٠ - ٣٩١.

6-Cowen ,R.V. and Mclean,M.,op.cit.,pp.99 - 100  
7-Chan,p., "Education in the people'sRepublic of china :Tradition and change",Equality and freedom In Education : A Comparative Study,Edited by Brain Holmes,George Allen &Unuin,London,1985,p.178.  
8-Ibid . ,p.179.  
9-Ibid.,p.180.

١٠- نموذج ينان Yenana ، هو نظام تعليمى كان ينفذ فى المناطق المتحررة فى منطقة ينان قبل عام ١٩٤٩ . وكان يعتمد على مبادئ من اهمها التحويل الفاسى والاعتماد على النفس بوعزيمة البئات المحلية . وكانت السياسة العامة لهذا النظام تجميع بين التعليم والعمل ، وتنهض بالتعليم الشعبى . وبطريقة عملية ، كانت هناك ميخ تعليمية مختلفة مثل المدارس

لبعض الوقت بالفصول المسائية ، وبعض البرامج الدراسية المرتبطة بالعمل والعمال . وكان النظام يهدف الى الرقى بالعملية التعليمية ومحو الامة الاساسية يوغرس الوعي السياسى وتقديم الخبرات العملية والتكنولوجية والتي كانت ضرورية وهامة لحاجات اساسية للمجتمعات المحلية وجماعات العمل والانتاج

١١- مدارس مينبان Minpan بكننت تنار بواسطة افراد الشعب ، وهى كانت نتيجة طبيعية للمفاهيم العامة بتحرك الشعب من القاعدة للمساهمة فى ادارة مدارسهم فى بيئاتهم المحلية او فى مؤسساتهم الانتاجية، للرقى الثقافى وزيادة الانتاج . وهى كانت مدارس لنصف اليوم ، ومارس وقت الفراغ ، ومارس الشركات والمصانع بالإضافة الى مدارس المواسم العامة.

١٢-المصطلح [ثلاثة فى واحد] ظهر عام ١٩٥٨ خلال حركات الإصلاح والتقدم ، ويعنى رفع الكيفية العلمية لعملية التدريس والبحث بواسطة ضم عمليات التدريس وادواته المختلفة فى الفصول الى العمل الانتاجى بالإضافة الى البحث العلمى .ولكن خلال فترة الثورة الثقافية وفى عام ١٩٦٨ كان هذا المصطلح يستخدم لوصف العمال والجنود والنشاطات الطلابية والمعلمين والعاملين بالجامعات ، كل هذا يكون ما يسمى باللجنة الثورية لاحارة المدارس والجامعات .

13-Chan,p., "Education in the people's Republic of China"op. cit.,p.180.

14-ibid., p. 181.

15-UNESCO , world Survey of Education ,Educational policy,Legislation and Adminirtration,Unesco Paris ,1971,p.315.

- 16-Chan,p.,op.cit .,pp.183,199.
- 17-Cowen,R.&Mclean,M.,op.ct.,p. 111.
- 18-Ibid.,pp.111 - 112.
- 19-Ibid.,p.113
- 20-Ibid.,p.115
- 21-Ibid.,p.115
- 22-Ibid.,pp.115 -116
- 23-Chan,p.,op.cit.,p.190.
- 24-Ibid.,p.191
- 25-Ibid.,p.192
- 26-Ibid .,p.193.
- 27- Ibid.,pp.183,199.
- 28-Ibid.,p.138.
- 29-Ibid .,pp.184 - 185
- 30-Ibid.,pp.185 - 186
- 31-Ibid .,pp.186 - 187
- 32-Ibid .,p.187.
- 33-Cowen , R.& Mclean,M.,op.cit.,p.161.



الفصل الثامن

## المجتمع والتعليم في دول العالم الثالث

للدكتور أحمد اسماعيل حجي

## الفصل الثامن

### المجتمع والتعليم في دول العالم الثالث

ثمة معايير ، او بالأحرى مقاييس ، متعددة استخدمت لتقسيم بلاد العالم ودولة وتصنيفها . وكان اصحاب هذه المقاييس - غالبا - ممن ينتمون الى البلاد الغنية المتقدمة ، تلك البلاد التي استعمرت العالم ، وما تزال تتحكم فيه .

من هذه المقاييس درجة النمو الاقتصادي اساسا ، وما يتصل بها من امور كمستوى التعليم . ولى كتابهما : التعليم والقوى العاملة والنمو الاقتصادي صنف فردريك هاربيسون وتشارلز ماييرز بلاد العالم على النحو السالف ذكره لى هذا الكتاب الى [ ١ ] :

١- بلاد متخلفة **Underdeveloped Countries** ، وهى بلاد ينخفض فيها الدخل القومي ، ونصيب الفرد منه ايضا ، كما ينخفض فيها مستوى التعليم .

٢- بلاد نامية جزئيا **Partially Developed Countries** ، وهذه البلاد بدأت حديثا تشق طريقها نحو النمو والتطور .

٣- بلاد فى الطور قبل الاخير للتقدم **Semi Advanced Countries** ، وقد تقدمت على بلاد المجموعة الثانية ، وسبقتها فى طريق التقدم .

٤- بلاد متقدمة **Advanced Countries** ، تعد فى طليعة بلاد العالم فى الاقتصاد والتعليم ، يرتفع فيها الدخل القومي ، ونصيب الفرد منه ، كما يرتفع فيها مستوى التعليم كما وكيفا . وهى بلاد تقود غيرها .

لكن ثمة اوجه نقد متعددة توجه الى هذا التصنيف ، وبخاصة اذا عرفنا ان هاربيسون وماييرز قد وضعوا بلدا مثل لبنان [قبل الحرب طبعاً] ضمن بلاد عربية اخرى وضعت فى المجموعة الثالثة .

ومن المقاييس التى استخدمت كذلك فى تقسيم بلاد العالم بدرجة الاستقرار ، حيث رأى دو برونفينجر ان بلاد العالم تنقسم الى بلاد متقدمة ، وبلاد تعيش مرحلة انتقال . والبلاد المتقدمة تقوم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية فيها على وجود مؤسسات مستقرة ، وجيدة التنظيم اما البلاد الاخرى فانها ساعية الى تحقيق مثل هذا التنظيم المؤسسى



## المستقر والمتقدم .

ومهما يكن من امر فإن هذين التقسيمين يسلطان بوجود مجموعتين من البلاد : بلاد متقدمة ، وبلاد غير متقدمة . وتضم البلاد غير المتقدمة من هو فى طريقه الى التقدم بغطى حثيثة ، او من هو فى تخلف يسير ببطء فى تنمية نفسه ، وتسمى هذه البلاد بالبلاد او الدول النامية ، كتسمية مهذبة بديلا عن تسميتها بالدول المتخلفة ، وتسمى ايضا بدول العالم الثالث . The third world

ويمكن القول بأن هناك عددا من السمات او الخصائص تميز هذه البلاد بالبلد العالم الثالث على وجه العموم ، وان كان هذا الا يمنع وجود بعض الاستشارات بينها فى خصيصة او اكثر ، ومن هذه الخصائص :  
١- وقوع معظمها فى نصف الكرة الجنوبي:

ذلك ان معظم دول العالم الثالث تقع فى قارة افريقيا ، وفى امريكا اللاتينية [امريكا الوسطى والجنوبية] وفى قارة آسيا عدا اليابان ، وهى على هذا النحو تمثل اكثر من نصف سكان الكرة الارضية .

وتدخل البلاد العربية ضمن بلاد العالم الثالث ، وهى تقع بين خط عرض ٣٧ شمالا ، وخط عرض ٣ جنوبا ، و كلها فى نصف الكرة الجنوبي ، بعضها فى اسيا ، وبعضها الاخر فى افريقيا .

ومصر احدى الدول العربية الافريقية ، وهى تشغل موقعا جغرافيا استراتيجيا متميزا اذ انها همزة الوصل بين اسيا وافريقيا ، وبين الشمال والجنوب ، وهى كذلك همزة الوصل بين شطرى العالم العربى .

وتنقسم مصر جغرافيا الى اربعة اقاليم طبيعية ، هى: الصحراء الغربية ، والصحراء الشرقية ، وشبه جزيرة سيناء ، ووادى النيل ودلتاه . ومعنى هذا ان معظم مساحة مصر صحراء . وتصل مساحة الصحراء الى ٩٧٪ تقريبا من جملة مساحة مصر ، فى الوقت الذى لاتزيد فيه مساحة الوادى والدلتا عن ٣٪ منها ومن المفارقات ان نسبة عدد سكان الصحراوات المصرية الى مجموع عدد سكان مصر يكاد يصل الى نسبة وادى النيل والدلتا الى مساحة مصر ، اى ٣٠/١ [٢] .

ومما يزيد الأمر قتامة ان موارد المياه فى هذه المساحات الصحراوية الشاسعة تعد الى حد كبير محدودة للغاية ، ومن ثم قل فيها البشر والنشاط البشرى . كما ان هناك ايضا شح فى الموارد الطبيعية فى هذه الصحروات ، وان كانت هناك مصادر للثروة المعدنية كالفسفات والحديد بالصحراء الشرقية ، مما يجعلها منجم مصر الاول كما يوجد البترول فى بعض مناطق سيناء الجنوبية . لكن هذه الثروة ليس لها وزنها الكبير فى الدخل القومى المصرى . وقد ادى التوسع فى اكتشاف البترول فى مناطق اخرى واستغلاله الى اعتباره مصدرا هاما للدخل القومى فى مصر .

### ٢- خضوعها للاستعمار العسكرى والسيطرة الاجنبية :

وهنا يبرز الارتباط بين الجغرافيا والتاريخ حيث كان تميز كثير بلاد العالم الثالث بوجود ثروات طبيعية بها ، وتميز بعضها بموقع جغرافى فريد من العوامل التى ساعدت على احتلالها. وقد وقعت معظم هذه البلاد فريسة للاستعمار الاجنبى المسلح فترات طويلة بلقحت خلالها شخصيتها وبذل المستعمرون جهودا جبارة لمحو هويتها .

ويكفى ان يذكر هنا ان افريقيا من اقصى شمالها الى ادنى الجنوب خضعت للاستعمار الغربى ، ونفس الامر يقال عن آسيا - بما فيها اليابان - وامريكا اللاتينية ايضا .

وقد عانت البلاد العربية من الاستعمار كثيرا ، اذ عمل الفرنسيون على محو الشخصية العربية لبلاد المغرب العربى بعامة والجزائر بخاصة ، وامعت ايطاليا فى التتكيل بالشعب الليبي ، وفتت الصومال بين الدول الاستعمارية بوغالى الاستعمار الانجليزى والفرنسى فى امتصاص خيرات مصر والشام والعراق وغيرها، وفرض كل اساليب القهر على شعوبها .

وتعرضت مصر للاستعمار الاجنبى ، وكان موقعها الجغرافى سببا رئيسيا فى طمع القوى المختلفة فيها منذ عهد قدماء المصريين ، اللين واجهوا تحديات بعض الشعوب القوية الراغبة فى التوسع والاستعمار ، ومن امثلة ذلك ما تعرضت له مصر فى عصر الدولة الوسطى [ عام ٢٠٠ ق م ] من غزو اجنبى حيث سقطت فى يد الهكسوس ، وهم قبائل بدائية كانت تسكن فلسطين .

وفى القرن السادس عشر خضعت مصر للاحتلال العثمانى ، بدخول سليم الاول البلاد عام ١٥١٧م ، وقد فقدت مصر منذ ذلك التاريخ وحتى قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ استقلالها التام وكان لهذا الاستعمار العثمانى مساوئه التى انعكست على الحياة المصرية كلها اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا .

ومع قرب نهاية القرن الثامن عشر ظهرت بسفور اطماع الدول الاوربية فى مصر وكشفت عن وجهها عندما جاء نابليون بونابرت بالحملة الفرنسية عام ١٧٩٨ ، التى لم يكتب لها ان تبقى اكثر من ثلاث سنوات ، والتى يعتبرها كثير من دارسى التاريخ سببا رئيسيا لإدراك المصريين لما وصلوا اليه من تأخر مقارنا بما لمسوه وشاهدوه من تقدم علمى فرنسى ، ممثلا للعالم المتقدم ، والذى تمثل فى الاكتشاف العلمية التى قام بها علماء الحملة وغيرها . وكان لذلك اثره فى عدم رضاهم عن اوضاعهم ورفضهم لاسلوب خورشيد باشا والى مصر انذاك فى حكم البلاد وبالتالي مبايعتهم لمحمد على واليا على مصر . ثم تاتى حملة فريزر الانجليزية عام ١٨٠٧م لكنها تواجه بمقاومة شعبية ورسمية ، وتشلل فى البقاء ، وتغادر البلاد .

وبتولى محمد على حكم مصر شرع فى بناء دولة حديثة كان للتعليم فيها صرحه الشاىخ ودوره فى اقامة الدولة ايضا . ومع بروز قوة مصر تتجمع الدول الاوربية ضدها ، وبخاصة عندما وصلت القوات العسكرية المصرية الى اوربا فأغرقت اسطولها وارغمت محمد على على توقيع معاهدة لندن ١٨٤٠ م التى حجت القوة العسكرية المصرية بوهى اساس دولة محمد على وعمودها الفكرى ومن ثم انهيار البناء الذى اقامه وتداعى . ويستمر الانهيار حتى تفقد مصر استقلالها جزئيا بتعيين وزيرين اجنيين فى الوزارة المصرية ثم يتوج ذلك بفقدان كامل للاستقلال مع احتلال بريطانيا مصر عام ١٨٨٢م . ويبدأ انهيار آخر فقد كومت الافواه وبوجهت اقتصاديات مصر لخدمة المحتل المستعمر باهمل التعليم وضائق فرسه كثيرا وفتحت ابواب القانم القليل من مؤسماحه لانباء القادرين . ولوى السلطان بويترك شعب مصر جاهلا ليزداد انتشار الامية بين افرادة .

حقيقة لم تستسلم مصر وكانت هناك محاولات من الشعب وبعض قادة

لكن لم يقض على ذلك الا مع قيام الثورة عام ١٩٥٢.

لكن لا نقول ان التبعية الاجنبية قد انتهت عهدا وولت الى غير رجعة ، إذ اضطرت مصر اضطرارا مع منتصف الخمسينات من هذا القرن الى التوجه الى الشرق بعد رفض القرب تزويدها بالسلاح ، ثم رفضه تمويل بناء السد العالي وقويت العلاقات مع دول الكتلة الشرقية - الاتحاد السوفيتي وحلفاؤه فقد كانوا مصدر تزويد مصر بالسلاح وكان حجم المادرات المصرية اليهم والواردات منهم كبيرا ووجهت البعثات العلمية اليهم ايضا .

ومع بداية السبعينات بدأت خطوات اخرى في اتجاه جديد عندما طرد الخبراء العسكريون السوفييت ، وقويت العلاقات المصرية الامريكية والمصرية الغربية واحلت التبعية للاتحاد السوفيتي بتبعية اخرى للولايات المتحدة الامريكية والمؤسسات التابعة لها وللغرب كهيئة المعونة الامريكية والبنك الدولي للانشاء والتعمير ، وتشاهد اليوم شاعر هذه العلاقات وما تقوم به هذه المؤسسات من مساهمات في مجالات متعددة منها التعليم ، حيث تمويل بناء المدارس وتسهم بغيراتها وتمويلها في المركز القومي للبحوث التربوية وغير ذلك .

### ٣- غياب الاستقرار والديمقراطية :

ومعظم بلدان العالم الثالث حديثة الاستقلال ، فتفتقر الى وجود المؤسسات ذات الجذور الشعبية ، وقد وصل الى كراسي الحكم فيها من يملكون اللوة ، إذ انه في ظل المناخ الذي خلقه الاستعمار أبعد كثير من الوطنيين عن الحكم ولوث الفساد والاتصال بالحكام الموالين للاستعمار كثيرين .

وننتج عن ذلك ان معظم حكومات هذه البلاد اما حكومات عسكرية واما حكومات مدنية تتخذ الدكتاتورية والاولوقراطية اداة لها وسياسة . طبيعي هناك استثناءات ، كما هو الحال في الهند - على سبيل المثال - حيث لم تنجح في الانتخابات السيدا انديرا غاندى رغم انها كانت رئيسة للوزراء وقت اجراء هذه الانتخابات .

وقد ادت الانقلابات العسكرية المستمرة في كثير من بلدان العالم الثالث الى غياب الاستقرار بها . قد تكون هناك حكومة شيوعية يطاح بها لتحل

بالحلها حكومة ذات توجه رأسمالى وقد لا تستمر هذه الحكومة الثانية كثيرا  
لإملاح بها هى الأخرى وقد حدث هنا فى امريكا اللاتينية وغيرها ، وطبيعى ان  
ينتج عن ذلك غياب الفكر المستقر الذى يقف وراء العمل والتطبيق .  
وقد لا تكون مقالة مع القول بأن هذه البلدان تفتقر الى وجود  
الايديولوجية المستقرة التى تحدد فى ضوئها اهداف وترسم سياسات وتصمم  
خطط وتوضع برامج للتنفيذ .

وارتبط بذلك ايضا غياب الديمقراطية فى معظم بلدان العالم الثالث ومن  
ثم فالسيطرة من نصيب الحزب الواحد الحاكم بما الأحزاب الأخرى ان وجدت فهى  
مجرد ديكور للقول بأنه توجد تعددية للأحزاب والآراء وتوجد معارضة .  
والناظر الى الخريطة السياسية للبلاد العربية يرى ان حكام هذه البلاد  
اما شيوخ قبائل او رؤساء عساكر . هناك بلاد تحكمها أسر . وقبائل يوبلاد  
بتولى الحكم فيها قادة عسكريون وصل معظمهم الى السلطة بانقلابات عسكرية .  
خضعت مصر لحكم اسرة محمد على حتى قامت ثورة ١٩٥٢ بتولى  
بعدها الحكم افراد ينتمون الى المؤسسة العسكرية بمنهم رئيس الدولة ورئيس  
الوزراء والوزراء بل ورؤساء كثير من المؤسسات والهيئات ، باعتبارهم اهل  
الثقة وهم من هنا فضلوا على اهل الغيرة وذويها  
وبدأت حدة هنا الوضع تقل بالاستعانة بالتكنوقراط من خريجي الجامعات  
واعضاء هيئة التدريس بها ، وان بقى منصب رئيس الدولة كما هو دائما ،  
ومنصب رئيس الوزراء فى بعض الأحيان لمن ينتمون الى الجيش .  
وكان نتيجة لهذه الأمور ان كان القرار السياسى بخاصة فرديا أو فى يد  
قله ، ومن هنا شهدت مصر أحداثا جساما أثرت فيها وفى أوضاعها . دخلت  
مصر حرب اليمن فى أوائل الستينات ، وتعرضت لهزيمة قاسية عام ١٩٦٧ ،  
ما تزال آثارها موجودة وملحوسة على الاقتصاد والخدمات ، ووقعت اتفاقات ،  
كاتفاق كامب ديفيد ، لم تحظ بتأييد شعبى .  
واستمر التوجه فى مصر نحو الاشتراكية حتى أوائل السبعينات ،  
حقيقة لم يكن هنا التوجه الاشتراكى كاملا ، لكنه كان السمة العامة لسياسة

الدولة أو بالأحرى أيديولوجيتها ، وبخاصة منذ صدور قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ .

ثم حدث توجه آخر مغاير ومعاكس فى السبعينات نحو الرأسمالية غير المنظمة مثلها ما أطلق عليه الانفتاح الاقتصادى ، الذى أدى الى ظهور طبقة طفيلية أثرت ثراء سريعا من أنشطة غير إنتاجية ، ونتج عن ذلك إفقار الفقراء ، واختل توزيع الثروة ، وحدثت اختلالات هيكلية فى الاقتصاد المصرى .

ثم شهدت مصر فى بداية الثمانينيات محاولات للتوفيق بين التوجهين ، الاشتراكى والرأسمالى ، ومحاولات لإعادة الانضباط الى الشارع المصرى .

ورغم ذلك كله فإنه فى مجال السياسات المختلفة ، هناك استقرار ضعيف ، لأن السياسات فى معظمها من صنع الوزير أو مجموعة وزراء ، لا من صنع مجالس مستقرة ينم تشكيلها وعضويتها عن تحديد الاتجاهات والرؤى . وبالتالى ارتبط استمرار هذه السياسات باستمرار وجود مانعها على كرسى الوزارة ، فإن تغير فلان-وهذا لا ينبغي ألا يحدث -لمن يأتى بعده من إعلان سياسة جديدة ترتبط به . وليس ادل على ذلك مما هو حادث فى مجال التعليم فى مصر من سياسات قد يتناقض بعضها مع بعض بسبب ارتباط كل سياسة بوزيرها .

وفى مجال الديمقراطية أعلنت الثورة عند قيامها مبادئ ستة ، منها مبدأ إقامة حياة ديمقراطية سليمة ، لكن هذا المبدأ ، ظل غائبا فترات طوال. وأعلنت مصر بالتنظيم السياسى الواحد والوحيد ، كانت هناك هيئة التحرير ثم الاتحاد القومى ، ثم الاتحاد الاشتراكى العربى .

ومع تغير القيادة أعلن فى أوائل السبعينات عن قيام منابر داخل الاتحاد الاشتراكى العربى ، تحولت وبقرار من الحاكم الى احزاب سياسية بعد ذلك . وصدر قانون الاحزاب ، هناك من يرونه علما أمام تشكيل احزاب جديدة . وما تزال الاحزاب القائمة -غير الحزب الحاكم - تطعن فى سلامة الانتخابات التشريعية التى تشرف عليها الحكومة .

#### ٤- اعتماد اقتصادها على الثروة الطبيعية :

ومعروف أن مصادر الثروة الطبيعية وفيرة فى كثير من دول العالم

الثالث ، وقد أدى ذلك الى قيام الدول الغربية أساسا باستعمارها لاستغلال هذه الثروات وشرائها بالبئس من الأثمان خاصة ، وإعادة تصديرها مصنعة بالباطل من الأسعار . ومن ثم كانت بلدان العالم الثالث سوقا رائجة لصناعات الغرب ومستهلكا لها .

وقد عملت الدول الغربية الاستعمارية على الإبقاء على بلدان العالم الثالث معتمدة اقتصاديا على الثروات الطبيعية ، مهمة الصناعة ، ومهمة تعليم أبنائها وتدريبهم ليكونوا ايد عاملة معدة للعمل الصناعي . وكان هم التعليم برغم قلة فرصه تخريج موظفين كتبة ، لا حتى رجال ادارة . ونتج عن ذلك ليس فقط اهمال الصناعة ، بل ويبرواثولوجية العمل الإداري ، وتأخر الإدارة تخطيطا وتنظيما وتوجيها ومتابعة في هذه الدول .

ولم تكن الدول العربية استثناء من ذلك ، فقد استعمرت لتزود الدول الغربية بما لديها من ثروات طبيعية مختلفة . ولذلك بقي فيها الاستعمار العسكرى فترة طويلة ، واستبدل بها الاستعمار الاقتصادي بعد ذلك استغلالا لهذه الثروات ، وإبقاء لتبعيتها له .

ويكفى دلالة على ذلك أن نذكر أن الدول الغربية كانت - بل وما تزال - أكبر مشتر للبترول الشرق الأوسط ، وهي التي تتحكم في أسعاره . ولقد رأينا عندما فرضت الدول العربية حظر البترول عن الولايات المتحدة الأمريكية وحليفاتها في أكتوبر ١٩٧٣ ، وارتفاع أسعاره نتيجة قلة المعروض منه وزيادة الطلب عليه ، أن هذه الدول تضامنت معا لوضع سياسات محكمة كان من نتائجها انخفاض أسعار البترول الى مستو لم يكن متوقعا مطلقا .

ولقد اشرنا من قبل الى ما قام به سليم الأول من نقل العمال المصريين الى تركيا بعد احتلاله مصر عام ١٥١٧م لتزدهر الصناعة التركية ، وينشط حال الصناعة في مصر ويهرب من العمل بها كل من بقي على ارض مصر من العاملين بها .

وعمل الاستعمار البريطاني جاهدا ونجحا في ان تبقى مصر مزرعة للقطن له، تصدرة اليه بسعر قليل ، ويعينة اليها مصنعا بسعر عال . وعمل ايضا على ان يكون شراء ما هو مصنع في بريطانيا مفضلة للمصري . ووجدت هذه

السياسات مع مطلع القرن العشرين مقاومات كبيرة من اقتصاديين مصريين على رأسهم محمد طلعت حرب مؤسس بنك مصر وشركائه .

وما تزال الزراعة فى مصر هى النشاط الاول للسكان رغم الجهود الكبيرة التى بذلت بعد قيام الثورة فى مجال التصنيع . والزراعة نشاط اساسى فى الوادى والدلتا ، حيث تتوفر المياه نتيجة لمرور نهر النيل وفروعه ، وخصوبة الارض كذلك .

وفى الوادى والدلتا يتجمع ٩٧٪ من سكان مصر تقريبا ، وفى الصحراوات المصرية ، حيث تنذر الزراعة ، نجد اعتمادا على الثروات الطبيعية على النحو الذى ذكر فى موضع سابق .

ومع ان الزراعة مصدر اساسى للدخل القومى فى مصر ، ونشاط رئيسى للسكان بها ، الا انها لاثبتى الاحتياجات الغذائية لهم . ويكفى ان نعرف ان هناك تزايدا كبيرا فى اعتماد مصر على الخارج فى مجالات حيوية ذات اهمية استراتيجية ، فقد صارت مصر تعتمد على الخارج فى أكثر من ٧٥٪ من استهلاكها من القمح [٣] ، السلعة الغذائية الاستراتيجية . ومصر تستهلك ١٠٨ مليون طن قمح سنويا ، تضطر الى استيراد ثمانية ملايين طن منها ، تشتريها من السوق العالمية . ونذكر هنا أنه بعد ان كان ثمن الطن ٨٠ دولار منذ سنتين فقط ، صار هذا العام [١٩٨٩] ٣٠٥ دولارات . فضلا عن عامل الضغط بل والضغط السياسى الذى يجب الا ننقله . وتتكبد المشكلة فى مواد غذائية أخرى كالزيوت النباتية والسكر [ الذى كنا نصدره ] واللؤلؤ والعسل واللحوم وغيرها .

وإذا كان لهذه الأمور تأثيراتها السياسية ، فان أثرها الاقتصادى واضح وقد يكون منه اضعاف قدرة الدولة على تمويل الموازنات الخاصة بالصحة والتعليم وغيرها .

#### ٥- وجود مشكلات سكانية حادة :

ونقول مشكلات سكانية لا مشكلة سكانية واحدة إذ انه من الواضح أن هناك زيادة سكانية كبيرة فى معظم بلدان العالم الثالث نتيجة لارتفاع معدل الخصوبة ومعدل المواليد ، والانخفاض النسبى فى معدل الوفيات من الأطفال



• بخاصة

وهناك ايضا مشكلة ما يعرف بتضخم قاعدة الهرم السكانى ، اذ يمثل الاطفال نسبة كبيرة من السكان ، تصل الى حوالى ٦٠٪ من جملتهم . وهؤلاء الاطفال بحاجة الى خدمات صحية وتعليمية وغيرها اكبر من امكانيات هذه البلدان ، وهم من جانب آخر قوة كبيرة مستهلكة للانتاج ، ومقللة لحجم العمالة .

وهناك ايضا هجرة السكان من الريف الى المدن ، نتيجة لما يحظى به الحضر من خدمات اكبر من الريف مع عوامل أخرى اجتماعية واقتصادية . هذا بجانب ما يسمى بهجرة الادمغة البشرية من البلدان النامية الى الدول المتقدمة ، ليعملوا على زيادة تقدمها ، تاركين بلادهم حرداد تخلها . هناك عوامل جذب فى البلاد المتقدمة مع عوامل طرد فى البلاد النامية تشجع على هذه الهجرة أو ان شئت فسما هذا الاستنزاف فى أفضل العناصر التى تمتلكها لبنان العالم الثالث .

وهناك كذلك تضخم فى اعداد السكان العاملين بالزراعة بالمقارنة بالبلاد المتقدمة التى تعتمد فيها الزراعة على الآلة ، وماتزال الزراعة فى كثير من بلدان العالم الثالث يدوية غير مميكنة .

وتعانى البلاد العربية من مشكلات سكانية متنوعة ، بعضها يعانى من مشكلات الزيادة السكانية ، وبعضها الآخر يعانى نقصا فى عدد سكانه يعوق عمليات التنمية ، وبخاصة النقص فى العمالة الماهرة والمتخصصة .

وتظهر مشكلة السكان بوضوح فى مصر . ومصر تعاني من سوء توزيع السكان جغرافيا وهم - كما ذكرنا - يتركزون فى الوادى والدلتا ، وكان ان ارحيط بذلك ونتج عنه انخفاض مستوى المعاشات الاجتماعية والاقتصادية للسكان ، ومنها انخفاض مستوى التعليم والصحة .

كما يلاحظ تضاعف عدد السكان فى مصر ما بين عامى ١٩٤٧، ١٩٩٧ أى فى ظرف خمسين سنة بكم تضاعفة مرة ثانية ما بين سنتى ١٩٤٧، ١٩٧٦ أى فى خلال ثلاثين عاما . ويتوقع أن يصل عدد السكان الى ٧٠ مليون نسمة عام ٢٠٠٠ . ولهذه الزيادة السكانية آثار متعددة ، يهمنا منها هنا ما تتطلبه من

أعباء مالية ، فى مجالات الخدمات ، ومنها التعليم . ويرتبط بالمشكلة السكانية ، أو الزيادة السكانية بمعنى أدق ، الزحف البشرى الى المدن . وقد أدى هذا الزحف الى أحداث خلل فى توازن المرافق العامة ، وقدرة الدولة على توفير الخدمات العامة للسكان من ناحية التعليم والصحة والنقل العام والاسكان وغيرها ، كما أدى الى ظهور أحياء سكنية غير مخططة داخل القاهرة وهى عاصمة الجمهورية ، كأنها قرى متخلفة .

#### ٦- غرقها فى بحر من الديون والمشاكل :

ونتيجة لاعتماد كثير من بلدان العالم الثالث أساسا على الثروات الطبيعية وضعف تقدم الصناعة بها ، ولعوامل أخرى متعددة ، منها الزيادة السكانية ، وسوء الإدارة ، وعدم استقرار السياسات ، وقلة الادخار لعوامل منها انخفاض مستوى دخل الفرد وانحصار الامكانيات الاقتصادية فى أيدي قلة ، نقول نتيجة لذلك كله انخفضت درجة النمو الاقتصادى فى هذه البلاد ، بشكل لا يواكب الزيادة السكانية ، ولا يدعم استقلالها .

وقد بلغ اجمالى ديون الدول الأفريقية حتى نهاية عام ١٩٨٧ حوالى ٣٣٠ بليون [ ألف مليون ] دولار ، وهى تمثل أكثر من نصف دخل هذه الدول ، وتستوعب أكثر من ٤٥٪ من صادراتها بالامر الذى يبين ضخامة حجم هذه الديون بزيادة الامر خطورة اذا اضيف الى ذلك أعباء خدمة هذه الديون من فوائد قد لا تستطيع هذه الدول سدادها فضلا عن الديون ذاتها . وفى نفس الوقت بلغت ديون دول امريكا اللاتينية حوالى ٤٥٠ بليون دولار بينما يوازى ضعف ديون افريقيا تقريبا وبما يمثل حوالى ٤٠٪ من اجمالى الناتج المحلى لهذه الدول ، وما يستوعب حوالى ٣٠٪ من اجمالى صادراتها .

وتجدر الإشارة الى تزايد حجم هذه الديون من جهة ، وتزايد أعباء خدمتها بالتالى من جهة أخرى . ويكفى ان نذكر ان ديون افريقيا قد زادت فى الفترة من ١٩٨٢ الى ١٩٨٧ بمقدار الضعف ، نتيجة عوامل متعددة منها اعتمادها فى التصدير على المواد الخام ، وما تعانيه من مشكلات التصحر والجفاف والوبلة وغيرها .

ولقد وقعت دول عربية كثيرة فريسة للديون ، ويثقل كاهلها خدمة

أعبائها ، باستثناء دول عربية بترولية تدخل ضمن الدول المائدة كالكويت .  
ومصر من البلدان التي يمكن أن يقال انها ليست فقط مجرد بلد مدين ،  
بل ثقل المديونية ، حيث تزيد الديون المستحقة عليها على ضعف دخلها  
القومي . ولا تزال الأرقام متناقضة حول حقيقة الحجم الحقيقي للديون المصرية

وهذه الديون وما يترتب عليها من أعباء خدمتها تحوق تحقيق التنمية  
الشاملة ، وحوثير الخدمات الأساسية من تعليم وصحة وثقافة ، الى جانب توفير  
الغذاء للطبقات الكادحة .

ولا يقتصر الأمر على ذلك بل ان دولة مدينة كمصر تتطلع الى شهادة  
من صندوق النقد الدولي أو غيره بسلامة اقتصادها ، ليثق الآخرون فيه  
ويقدموا لها المنح والقروض ، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل ان هنا  
الصندوق وغيره يطلب تنفيذ ما يراه من اصلاحات اقتصادية ليقدّم مزيداً من  
الدين ويمنح شهادته . وقد رأينا نتائج تنفيذ وصفات هذه الهيئات فيما حدث  
فى مصر فى ١٩٤١ ، ١٩ يناير ١٩٧٧ يوما حدث فى دول أخرى كالجزائر من  
اضطرابات .

#### ٧- انتشار الأمية :

وما تزال بلدان العالم الثالث تعاني من آثار استعمارها ، ونهب  
غيراتها ، وفرض سياسات أدت الى تخلفها ثقافياً . كان الشغل الشاغل  
للاستعمار الفرنسى - كما اشرنا - محو الشخصية العربية الإسلامية فى  
مستعمراته ، ولذلك عمل على نشر لفته وجعلها لغة التعامل اليومي الرسمى ،  
ومع هذا لم يفتح المدارس امام كافة أبناء الشعب - فى الجزائر مثلاً -  
ليتعلموا هذه اللغة . والاستعمار البريطانى هو الآخر حارب التعليم فى كل  
البلاد التى احتلها - ومن هنا صارت الأمية خصيصة تميز بلدان العالم الثالث  
• هناك نجاحات فى بعض هذه البلدان مثل كوبا ، لكن كان وراء ذلك فكرها  
الشيوعى ، الذى أيقن معه القادمون على الأمر الا انتشار له دون تعليم .

وتعاني البلدان العربية من حدة مشكلة الأمية فيها ، وقد نجحت بعض  
هذه الدول فى نشر التعليم وتقديم مغريات للسكان للاحاق أبناءهم بالمدارس ،

كماهى الحال فى بعض دول الخليج .

ومصر من البلاد التى تعاني من الامية والمشكلات التى تنجم عنها -  
وإذا كانت نسبة الامية قد انخفضت ، فإن عدد الاميين قد زاد ، وهذا راجع  
بطبيعة الحال الى الزيادة السكانية .

وقد دلت نتائج التعداد العام للسكان سنة ١٩٨٦ ، على أن نسبة  
الامية الآن ٤٩.٥٪، أى ما يعادل نصف عدد سكان مصر [٤] وإذا كان هناك  
شك فى هذه النسبة على أساس أن مندوبى التعداد يكتفون بسؤال أحد أفراد  
الأسرة عن مستوى تعليم بقية أفرادها دون الرجوع الى وثائق رسمية - وقد  
يعتبر هذا الفرد ان من يوقع اسمه بالكاد يعرف القراءة والكتابة - نقول اذا  
كان ذلك كذلك فإن هذه النسبة ليست قليلة فى حد ذاتها ، لأن معناها وجود  
أكثر من ٣٥ مليون من الاميين فى مصر .

ومما يزيد هذه المشكلة حدة أن انخفاض كفاءة غريوى المدرسة  
الابتدائية فى مصر يؤدي الى استمرار وجود مصدر دائم للامية عندنا .  
ولهذه المشكلة انعكاساتها على مجالات التنمية الاقتصادية  
والاجتماعية يوهى تؤثر بالتالى على انخفاض المستوى الثقافى للمجتمع .

#### ٨- مواجهة تعليمها لمشكلات تتصل بالكفاءة والكفاية :

وقد سبقت الإشارة الى ان معظم الدول النامية قد غضت لفترات  
طويلة للاستعمار العكسرى بغاية . وبعد ان نالت استقلالها كان طبيعيا ان  
تتطلع الى اشباع حاجاتها التى حرمتها منها الاستعمار . وكان على رأس هذه  
الحاجات تعليم ابنائها . ومعروف ان الاستعمار مهما تكتلف اشكاله ، ومهما  
تتنوع أساليبه يعمل بحزم وحسم على انتشار الجهل بين الشعوب التى استعمرها  
، وقد ساعدت السياسات الاستعمارية ، وفى مجال التعليم بغاية على تفشى  
الامية بين افراد الشعوب المستعمرة .

وقد اعطت الدول النامية بعد حصولها على الاستقلال - وقد كان  
العديد منها غارقة فى بحر الامية قبله - الاولوية للتعليم الابتدائى العام ،  
وحثت وزارات التربية فى آسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية هدفا هو استكمال  
التعليم الابتدائى العام خلال عشرين عاما [ عشر سنوات فقط فى حالة امريكا

اللاتينية ] مع تشكيل نواة متواضعة لهيكل التعليم الثانوى والعالى ، على ان يتم استكمال هذا الهيكل فى وقت لاحق [٥].

ويوضح الجدول الآتى هذا التوسع السالف ذكره

جدول رقم [١]

اتجاهات زيادة نسب التسجيل من ١٩٦٠ الى ١٩٨٠

اجمالى نسب التسجيل المعدلة			لسنة	المنطقة
المستوى الاول	الثانى	الثالث		
١٠٦	٥٥	١٢٨	١٩٦٠	الدول المتقدم
١٠٦	٧٠	٢٣٤	١٩٧٠	
١٠٧	٧٨	٣٠	١٩٨٠	
٦٠	١٣	٢	١٩٦٠	
٧٤	٢٢	٤٣	١٩٧٠	الدول النامية
٨٦	٣١	٧٤	١٩٨٠	
٤٤	٥	٧	١٩٦٠	
٥٧	١١	١٦	١٩٧٠	
٧٨	٢١	٣٢	١٩٨٠	امريكا اللاتينية
٧٣	١٤	٣	١٩٦٠	
٩٢	٢٥	٦٣	١٩٧٠	
١٠٤	٤٤	١٤٣	١٩٨٠	
٦٢	١٥	٢٢	١٩٦٠	جنوب اسيا
٧٤	٢٤	٤٦	١٩٧٠	
٨٣	٣١	٦٧	١٩٨٠	

وواضح من الجدول السابق زيادة اجمالى التسجيل فى الدول النامية فى التعليم الابتدائى من ٦٠٪ عام ١٩٦٠ الى ٧٤٪ عام ١٩٧٠ ثم الى ٨٦٪ عام ١٩٨٠ بجانب ما حققته من تقدم كبير فى مجال التعليم الثانوى والعالى [٦].

لكن هذه الدول النامية نتيجة لعوامل متعددة اقتصادية ، وسياسية وتنموية ، بل وتعليمية أيضا واجهت مشكلات تعليمية عديدة ، منها :

أ - طلب متزايد وانخفاض القدرة على الاستيعاب :

ورغم ان الدول النامية قد تبنت سياسات أساسها التوسع فى التعليم الا انها لم تستطع ان تستوعب كل من هم فى سن الدراسة ، وبخاصة بالمدرسة الأساسية الإلزامية .

وكان وراء هذا التوسع فى التعليم عوامل متعددة ، منها اتخاذ التعليم وتنميته مدخلا لتحقيق التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا . والاعلان عن التوجه الديمقراطي ، ورفع شعار مشاركة الشعب فى أمور السياسة والحكم وما يرتبط بذلك من تعليم هذا الشعب ليتمكن من المشاركة بفاعلية ، ومنها تطوع المجتمع ، وآباء الأطفال الى أن يروا أطفالهم وقد تحرر مجتمعهم فى وضع افضل ، عن طريق تعليم يساعدهم ، وبخاصة الطبقات الفقيرة ، على الحراك الاجتماعى والمهنى تجاه المستويات الأعلى . وبالفعل رسمت خطط لتحقيق هذا التوسع ، ومواجهة هذا الطلب المتزايد ، بجانب ما فرضته الزيادة السكانية فى هذه الدول من توسع . وكان ان ذلت الصعوبات التى واجهت هذه الخطط ، وبنيت مدارس ، وأعد معلمون ، قاموا بالتعليم منها .

لكن لعوامل متعددة أيضا سياسية واقتصادية وغيرها لم تستطع هذه الدول النامية استيعاب كل أبنائها فى مؤسساتها التعليمية ، ورغم أن عدد سكانها مايزال يتزايد بشكل مطرد ، الا ان معدلات القيد فى كل مستويات التعليم ما تزال منخفضة نسبيا فى هذه الدول النامية بعامة ، وفى ريفها بخاصة .

ورغم ما يبذل من جهد لزيادة معدلات القبول فى الدول النامية ، فانها طبقا لتطلعات اليونسكو المتفائلة ، سيكون بها ١.٣ مليون طفل خارج المدرسة من سن ٦-١١ سنة فى نهاية عام ٢٠٠٠ ، بالمقارنة بـ ١.١ مليون عام ١٩٨٠ . كما ان عدد الذين هم خارج المدرسة فى المجموعة العمرية ١٢-١٧ سنة سوف يزداد من ١.٣٦ مليون فى عام ١٩٨٠ الى ٢.٢٢ مليون عام ٢٠٠٠ . وهذا يسبب الفجوة بين الارتفاع فى منحى القبول والارتفاع فى

منحنى من يصل منهم الى دخول المدرسة .

ونتيجة لاستمرار النمو السكاني فى تلك الدول النامية ، ولاستمرار انخفاض معدل المشاركة التعليمية - لاسيما فى الريف - فإن المقدرة العملية لهذه الدول لتحمل مسئوليات هذا التوسع صارت موضع شك .

وباغتصار فإن مستقبل الصورة التعليمية فى العالم النامى تدل على أنه ينتظر وجود اختلاط يتراوح بين حدين على أحد طرفيه قلة من الدول ستستمر فى التوسع الضخم، ولكنه بمعدل أيضاً من السابق ، وعلى الطرف الآخر العدد الأكبر من الدول ، التى ستجد من الصعب عليها أن تتوسع اطلاقاً [٧] .

وتواجه الدول العربية مشكلة متصلة بتعميم التعليم الابتدائى، تتمثل فى وجود معوقات متعددة أدت الى وجود كثير من الاطفال خارج المدرسة، وحتى أن من يقبلون فى الصف الاول الابتدائى يصلون فى أحسن الاحوال بعض الدول الى ٨٥٪ فقط . كما أن هذه المشكلة تواجه المراحل التعليمية الأخرى ، اذ تقل نسبة الاستيعاب عن ذلك كثيراً .

والبلاد العربية كذلك تواجه ظاهرة الانفجار السكاني ، اذ زاد عدد أفرادها من حوالى ٨٠ مليون نسمة فى أوائل الخمسينات الى حوالى ٢٠٠ مليون فى منتصف الثمانينات . وترتب على ذلك أن من كانوا فى سن المدرسة الابتدائية حوالى ١٢٠ مليوناً صاروا حوالى ٣٠ مليوناً . يضاف الى ذلك أن هذه الزيادة ليست على درجة واحدة فى كل الاقاليم ، بل إنها ليست على ذات الدرجة داخل الدولة الواحدة ، حيث نجد مناطق تكتظ بالسكان ، وأخرى يقل بها السكان الى حد الندر .

وفى مصر لوحظ أن معدل التزايد السكاني وصل الى حوالى ٣٪ ، وأنه اذا استمر هذا التزايد بمعدلاته الراهنة ، فإن تعداد السكان سيصل عام ٢٠٠٠ الى ٧٠ مليوناً . وهذه الزيادة المستمرة فى أعداد السكان تضيف أعباء ضخمة على التعليم ومشاكل أخرى معقدة حول مستواه [٨] .

أن فى مصر ١٢٥٣٥ مبنى مدرسى يعمل بها ١٦٦٧٩ مدرسة فى مختلف مراحل التعليم، وهناك ٤١٤ مدرسة ليس لها مبنى خاص ، وهذا يزيد من اللجوء الى نظام الفترات ، وقصر اليوم الدراسى ، وتحكس الفصول ،

وهبوط مستوى التعليم .

#### ب- عدم وضوح الفلسفة التعليمية واستقرارها :

وتحقيق هذه المشكلة من ان معظم الدول النامية ليست لها أيديولوجية واضحة ومستقرة، بل ان الأيديولوجية التي يأخذ بها مجتمع ما فى فترة معينة ، قد تكون هى أيديولوجية الحكام ، سرعان ما تحل محلها أخرى اذا جاء حكام جدد .

وترتب على ذلك ان الفلسفات التربوية كثيرا ما تتعدد وتتنوع داخل البلد الواحد ، وهى فى أغلبها مستوردة من الخارج ، وبخاصة من الدول المتقدمة ، حتى ان المبعوثين العائدين من هذه الدول من أبناء الدول النامية ، غالبا ما يتبنون فكرا منتميا الى الدولة التي ابتعثوا اليها ، أضف الى ذلك الضغوط التي تمارسها المنظمات الدولية على الدول النامية لتقبل أفكارا وفلسفات وبرامج تعليمية ، فى أغلبها لا ترتبط بالبيئة التي تنقل اليها .  
وارتبط بعدم وضوح الفلسفات عدم استقرار سياسات التعليم فى الدول النامية ، ولأنها فى الغالب سياسات مرتبطة بالوزير والحكومة التي يعتبر عضوا فيها ، فهى عرضة للتغيير المستمر .

والملاحظة الدقيقة لتطور حركة التعليم فى مصر تبين مدى افتقاد التعليم فى كثير من الأوقات الى فلسفة واضحة ، وعقيدة متبلورة . وقد أدى غياب هذه الفلسفة الى انقطاع العيظ الذى يربط بين حبات العقد .

كما يلاحظ ان السياسات التعليمية تفتقر الى ربط الاهداف العظمى بعضها ببعض فى تسليج متماسك أو تنظيم متكامل ، كما ان السياسة التعليمية كانت تحتاج الى استراتيجية تجعلها قابلة للتحقيق فى ظل امكانيات مادية وبشرية ومالية محدودة ، وبرز ان من الاسباب الرئيسية لتصور فعالية نظام التعليم فى مصر ، يتمثل فى غياب استراتيجية واضحة ومتفق عليها .  
وقد أدى ذلك ، من بين ما أدى اليه ، الى مشكلات أخرى أو ان شئت نقل الى ظواهر غير سوية ، منها :



### بالنقل والاستعارة من الدول المتقدمة :

اذ ان من الملاحظ أن الكثير مما وقع تحت اسم التجديد والاصلاح والتحديث التربوى فى كثير من البلاد النامية ، ومنها مصر ان هو الا خبرات اجنبية ، قد تكون ناجحة فى بيئتها .  
ويذكر كوسيز فى تقريره أن سوء التوافق الكيفى فى التعليم فى البلاد النامية يرجع الى سببين أوليين ، هما :

أولا : التصلب الموجود فى النظم التعليمية ، مما جعل مناهجها ومحتواها تتحول بطريقة تدريجية الى بحروات غير معمول بها .

ثانيا : انتشار نقل النماذج التعليمية من الدول الصناعية ، الى الدول النامية ، فى حين انها غالبا لاتوافق حاجاتها التعليمية الحقيقية ، ولا تناسب ظروفها ومصادرها [٩] .

وتذكر وزارة التربية والتعليم فى تقريرها انه اذا كانت الاستفادة من تجارب الغير أمر مفيد ، ومؤشر على العصرية والتفتح نحو الجديد ، الا ان العيب هو فى اقتقاد نظامنا التعليمى لعنصر المباداة ، واقتصاره على التبعية فى محاولة للحاق بالدول المتقدمة ، والاحتفاء بنماذجها فى التنمية [١٠] .

واذا كان النموذج ناجحا فى مجتمعه ، فإن مرد هذا النجاح هو تمشيه مع ظروف هذا المجتمع . ومن هنا فان نقله الى مجتمع آخر ، لايشبه الا بأنه اقتلاع له من بيئته والمناخ الملائم له ، الى بيئة أخرى ، ومناخ مغاير قد لا يكون ملائما .

### باعتبار الاملاحات التعليمية الى الشمولية :

وهذا ليس بالأمر الغريب ، لان الاخذ بالتخطيط كأسلوب للاصلاح التعليمى ، يعنى النظرة الشاملة الى التعليم ، ويعنى أيضا استمراره هذا الاصلاح . لكن اذا غاب التخطيط التعليمى ، فان النتيجة جد مختلفة . وهذا هو ما لوحظ فى حالة الدول النامية ، لانه فى ظل غياب الفلسفة ، وعدم استقرار السياسات ، وعدم وضع استراتيجيات ، لانجد تخطيطا طويل الامد

لإصلاح التعليم . ومن هنا فلاغربة ان ينظر الى التعليم كأجزاء متناثرة لاتربط بينها . ومعناه ان إصلاح أى جانب من جوانب العملية التعليمية غالباً ما يتم دون الأخذ فى الاعتبار الجوانب الأخرى ذات الصلة به قريبة كانت أو بعيدة .

وفى مصر فان الكثير من المشروعات والإصلاحات التعليمية لم تدم على دراسات وحسابات دقيقة ، بل كانت ردود فعل غير مدروسة ، ونتج عن ذلك أن الإصلاحات التى تمت والتجديدات التى استحدثت لم تحقق اللعالية بالقدر المطلوب [ ١١ ] .

#### عدم الأخذ بأسلوب المشاركة فى وضع سياسات التعليم :

والتعليم قضية قومية ، انه نظام اجتماعى ، وهو جزء من المجتمع ولذلك فان التعليم وإصلاحه يهم المجتمع كله . ويتطلب ذلك بالضرورة مشاركة القوى المختلفة الموجودة فى المجتمع فى وضع أهدافه ورسم سياساته . وقد لوحظ أن هذه الأمور كانت حكراً على التكنوقراط ، وغيرهم من رجال التعليم ، دون اهتمام بمشاركة الآباء والمعلمين والجامعات والهيئات المختلفة . وقد اخذ على نظام التعليم فى مصر ان حل مشكلاته كان غالباً ما يتم بمعزل عن سائر قطاعات الدولة ، وإهمال من يعينهم أمر هذا النظام عند وضع السياسات التعليمية .

#### ج- ارتفاع نسب الفاقد التعليمى :

ويأخذ هذا الفاقد التعليمى صوراً متعددة منها الرسوب والتسرب ، وانخفاض انتاجية التعليم .

ان من النتائج المباشرة للطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم مع عدم القدرة على تلبيته ، كما تتمثل فى عدم وجود الامكانيات المادية والتمويل للزم ، وقلة الامكانيات البشرية القادرة على القيام بالتعليم على مستوى جيد ، بروز ظواهر باثولوجية تتمثل فى انخفاض الكفاءة الداخلية لنظام التعليم . ويأخذ ذلك اشكالاً متعددة منها ارتفاع اعداد المتسربين ، اى الذين لم يكملوا الدراسة ، ومنها ايضا وجود نسبة غير قليلة من الراسبين .

وفى دراسة حديثة لليونسكو عن الفقد فى التعليم الابتدائى اتضح ان ٣٩٪ فقط من اجمالى الفوج الذى التحق بالمدرسة الابتدائية فى البرازيل يصلون الى الصف الرابع ، والخطر من ذلك ان ٢٨٪ فقط يصلون الى الصف الثامن : [وهو الصف الاخير فى المدرسة الابتدائية ] وربما لم يكملوه . وباستبعاد نسبة ١٠٪ الذين لم يلتحقوا أصلا بالمدرسة الابتدائية ، نصل الى نتيجة بالغة الخطورة مؤداها ان واحدا فقط من كل اربعة أطفال برازيليين فى سن سبع سنوات فى عام ١٩٧٣ يصل الى الصف الثامن [١٢] .

وقد سبق لإدموندكنج أن لاحظ هذه الحقيقة فى الهند ، عندما ذكر أنه من بين كل ١٠٠ طفل ممن يبلغون السادسة من العمر ، فان عشرين طفلا لايدخلون المدرسة ، بجانب ٥٥ طفلا يتسربون منها قبل سن الرابعة عشرة [١٣] .

وفى مصر فان مشكلة انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية من النواحي الهامة الملاحظة فى التعليم . ويبين الجدول الاتى نسب النجاح والرسوب بملقتى التعليم الاساسى .

#### جدول رقم [ ٢ ]

نسب النجاح والرسوب بالمدرستين الابتدائية والاعدادية

السنة	الصف الثانى أ	الصف الرابع	الصف السادس
	النجاح الرسوب	النجاح الرسوب	النجاح الرسوب
٨٢/١٩٨١	٩٣٫٦ ٦٫٤	٩٣٫٥ ٦٫٥	٨٥ ١٥
٨٤/١٩٨٣	٩٤٫٦ ٥٫٤	٩٤٫٣ ٥٫٨	٨٥٫٥ ١٤٫٥
٨٦/١٩٨٥	٩٤٫٦ ٥٫٤	٩٣٫٥ ٦٫٥	٨٥٫٨ ١٤٫٢
٨٨/١٩٨٧	٩٢٫٨ ٧٫٢	٩٠٫٨ ٩٫٢	٧٠ ٣٠

تابع جدول رقم [٢]

نسب النجاح والرسوب بالمدرستين الابتدائية والاعدادية

السنة	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
	النجاح الرسوب	النجاح الرسوب	النجاح الرسوب
٨٢/١٩٨١	٩٥٤ ٤٠٦	٩٦٧ ٣٠٣	٧٤ ١٦
٨٤/١٩٨٣	٩١ ٩	٩٤٤ ٥٠٦	٧٣٤ ٣٦٠٦
٨٦/١٩٨٥	٨٧٥ ١٢٥	٨٩٧ ١٠٣	٧٣ ٢٧
٨٨/١٩٨٧	٧٤٠٦ ٢٥٤	٨٢٠٩ ١٧٠١	٦٣٠٣ ٣٦٠٧

ويلاحظ من الجدول السابق ان هناك ارتفاعا فى نسب الرسوب ، وانخفاضاً فى نسب النجاح بالتالى من عام ٨٢/٨١ الى عام ٨٨/٨٧ . كما يلاحظ ارتفاع نسب الرسوب فى السنوات النهائية سواء بالمدرسة الابتدائية أو الاعدادية . والافت للنظر هنا الارتفاع الملحوظ فى نسب الرسوب فى الصفين السادس والتاسع فى عام ١٩٨٨/٨٧ باللات .

ومن ناحية اخرى فقد بينت دراسة قامت بها الادارة العامة للإحصاء والحساب الالى بوزارة التربية والتعليم ان متوسط مدة الدراسة التى قضاها التلميذ المتخرج من المدرسة الابتدائية ، قد بلغت ٩٠٩ سنة للبنين ، ٨٠٨٣ للبنات . كما بينت انه بالنسبة للمدرسة الاعدادية كان المتوسط ٤٠٨ سنة للبنين ، ٣٠٤ سنة للبنات [١٤] وهى نسب عالية .

اما عن التسرب من المدرسة الابتدائية فقد بينت الاحصاءات انه فى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ بلغت نسبة التسرب فى الصفين الثانى والثالث الابتدائى ٨٠٦٪ للبنين ، ٧٠٦٪ للبنات ، وفى الصفين الرابع والخامس ١٠٦٪ للبنين ، ٩٠٨٪ للبنات ، وفى الصف السادس ١٠٦٪ للبنين ، ١٠٤٪ للبنات .

وهذا الانخفاض فى الأمور المتصلة بالكفاءة يظهر اثره فى استمرار زيادة الاميين فى مصر، حيث يعتبر التعليم الابتدائى بغامة مصدرا للامية والاميين .

#### د- اللاتوازن : بين تعليم البنات وتعليم البنين وبين النظرى والعملى

##### وبين الريف والحضر

ومن الامور الواضحة فى البلاد النامية عدم التكافؤ فى الفرص التعليمية بين اطفال الريف واطفال الحضر ، او بين الجنسين او بين مختلف الطبقات الاجتماعية .

ويضرب كوميذ امثلة لهذا اللاتوازن من بعض الدول الافريقية يودكر انه فى جامبيا حيث تزيد نسبة سكان الريف عن ٨٠٪ من مجموع السكان ، فان معدل عدد المقيدى فى التعليم من ٨-١٣ سنة كان اقل من ٣٦٪ - وفى السودان فان فرصة التعليم للشريحة العمرية من ٧-١٣ سنة لاتتجاوز ٣٧٪ وهى اقل بين الفتيات . وكانت الفروق واضحة بين اقاليم السودان . وفى الاقليم الشمالى كان يتاح لحوالى ٧٤٪ من الاطفال (ونسبة اقل من الفتيات) فرصة الذهاب للمدرسة ، على حين لم تتح هذه الفرصة فى اقليم بحر الغزال الجنوبى لاكثر من ١٩٪ للبنين، ٧٪ للبنات . وفى اثيوبيا ، حيث يوجد ٨٨٪ من السكان فى الريف ، فان ٢٣٪ فقط من كل الاطفال كانوا فى المدرسة على مستوى اثيوبيا ، ومن هؤلاء كانت نسبة الفتيات ١٤٪ فقط من جملة الاناث . وكانت المعدلات فى لمناطق الريفية اكثر انخفاضاً [١٥] .

وفى مصر فان من ابرز جوانب استراتيجية تطوير التعليم وجوب ان تكون الخدمات التعليمية بكل نوعياتها ممكنة الوصول الى كل المجتمعات والبيئات بطول البلاد وعرضها وفى الريف كما فى الحضر ، للفقراء كما للاغنياء ، للبنين كما للبنات، للكبار كما للصغار . وهذا يعنى وجوب ان يحظى الريف بقدر مناسب لحجم سكانه بخدمات تعليمية من تعليم اساسى الى تعليم ثانوى عام وغيره من انواع التعليم [١٦] .

ويتسم التعليم المصرى ايضا بغلبة الطابع النظرى عليه ، واهمال الممارسة العملية . وبالتالي فان التعليم الاكاديمى - ومعلموه - يحظى بمكانة تفوق التعليم التقنى عند الوزارة والاباء والمجتمع ، بل والمعلمين ايضا .

##### هـ - ضعف الارتباط بين التعليم وسوق العمل :

وقد حدث هذا نتيجة عوامل متعددة من أبرزها ان معظم الدول النامية كانت بحاجة الى كوادر ادارية بغاية بعد حصولها على الاستقلال . وكان

العدد المطلوب اكبر بكثير مما هو متاح من قوى بشرية معدة ومؤهلة .  
ولذلك فتحت المؤسسات التعليمية أبوابها امام ابناء الوطن للدلتحاق بها ،  
وكانت الحكومة اكبر مستهلك لمخرجات هذه المؤسسات . ورغم حدوث تشبع  
فى سوق العمل الحكومى ، فقد استمرت هذه المؤسسات فى قبول الطلاب بها  
وتخريجهم ، مما نتج عنه تكديس فى دواوين الحكومة بالموظفين ، الذين لاجابة  
لها اليهم .

كما ان خطط التنمية فى كثير من هذه الدول قد اغلقت تنمية  
التعليم بمواكبة مؤسساته للمتطلبات الجديدة من الايدى العاملة اللازمة للعمل  
الصناعى بخاصة .

يضاف الى ذلك ان التمويل الذى خصص للتعليم لم يكن كافيا لجعل  
مؤسساته مزودة بالامكانيات المادية ، التى تساعد على اعداد الطلاب اعدادا  
يتمشى مع احتياجات السوق .

ويدخل فى ذلك ان غلبه الطابع النظرى - السابق ذكرها - على التعليم  
قد أسهمت فى تخريج متعلمين لا يصلحون الا للاعمال الكتابية وحدها ، وهى  
اعمال غير مطلوبة .

وفى مصر ، ومع ان التعليم الثانوى يهدف الى الاعداد للحياة ، والى  
الاعداد للجامعة ، فان تحقيق هدفه الاول مايزال محدودا وقاصرا ، كما ان فرص  
العمالة الحقيقية لخريجيه ضئيق عن استيعابهم اذا رغبوا العمل .

وفى تقرير خبراء اليونسكو عن اصلاح التعليم العالى وتطويره فى مصر  
، نشر عام ١٩٦٩ لاحظ الخبراء انه لا توجد دراسة دقيقة او تقرير دقيق  
لاحتياجات البلاد من الاختصاصيين فى المجالات المختلفة ، وان الزيادة فى عدد  
الطلبة فى كثير من التخصصات تتجاوز الحاجة اليهم فى المجتمع . وأشارت  
تقارير المجالس القومية المتخصصة الى عدم وجود خطة قومية للعمالة ترتبط  
بها خطط التعليم والتدريب .

كما نادى تقرير صادر عن مجلس الشورى عام ١٩٧٣ بعنوان تخطيط  
القوى العاملة وارتباطه بسياسة التعليم والتدريب ، بضرورة اعداد حصر دقيق  
لاحتياجات المخطط من القوى البشرية فى التخصصات والمستويات المختلفة ،

حتى تمكن ان ترتبط بها سياسة التعليم والتدريب فى مصر [١٧] .  
وهذا الغياب لاحتياجات مصر من هذه القوى الشرية ساعد ايضا على  
زيادة الفجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل ، وادى الى وجود فائض كبير  
فى تخصصات عديدة على مستوى التعليم الثانوى بأنواعه ، وكذلك التعليم  
الجامعى والعالى .

وقد استمرت وزارة التربية والتعليم فى قبول اعاده ضمة فى  
المدارس التجارية لاحاجة لسوق العمل بها ، كما استمرت الجامعات المصرية فى  
قبول اعداد كبيرة فى كليات مثل الاداب والتجارة والحقوق والزراعة والعلوم  
وغيرها ، دون وجود فرص عمل لخريجها .

وقد لا يكون الامر مجرد قصور من جانب النظام التعليمى وحده ، اذ  
يمكن ارجاعه ايضا الى خلل فى خطط التنمية يظهر فى عدم خلق فرص عمل  
لاستيعاب هؤلاء الخريجين .

ومهما يمكن من امر فقد كانت النقاط السابقة مجرد امثلة على ما  
تواجهه نظم التعليم فى الدول النامية يومنها مصريمن مشكلات تؤثر على  
التعليم وتؤثر على المجتمع ايضا . وفى الصفحات التالية نتناول بشئ من  
اتفصيل نظام التعليم فى مصر باعتبارها دولة من دول العالم الثالث ولها  
عبرتها الكبيرة فى مجال التعليم .





**الفصل التاسع**  
**نظام التعليم في مصر**  
**للدكتور أحمد اسماعيل حجي**

## الفصل التاسع

### نظام التعليم في مصر

ترتبط نشأة نظام التعليم الحديث في مصر بتولى محمد علي حكم البلاد عام ١٨٠٥، فقد تولى محمد علي حكم مصر في وقت كانت فيه اطماع الدول الكبرى ما تزال مستمرة فيها هي بريطانيا على سبيل المثال ترسل حملة بقيادة فريزر ، الا ان مصر تمكنت من رد الحملة وهزيمتها .

وايقن محمد علي ومعه الزعماء الوطنيون بالذين نال شقتهم واعلوا من شأنه، الا مفر من بناء جيش قوى يحمى مصر من الاخطار التى تهددها .هنا من ناحية ، ومن ناحية اخرى ، فقد فكر محمد فى بناء القوة العسكرية ليتمكن من تكوين امبراطورية كبيرة تضم بلاداً عربية افريقية وآسيوية .

بدأ محمد علي يثبث اقدامه بالتخلص من الزعماء الوطنيين اولاً والمماليك ثانياً ليستقر الامر له فى حكم مصر .

ويعتبر حكم محمد علي لمصر بداية لبناء مصر الحديثة فى شتى المجالات،وبناء قاعدة اقتصادية وسياسية تمكنه من حكم مصر، وتأمينها ضد الاعداء عن طريق بناء الجيش القادر على حمايتها .

وفى مجال تنظيم الادارة الحكومية قسم محمد علي مصر الى مديريات وينقسم كل منها الى مراكز، وكل مركز يضم عدداً من القرى، كما قام بانشاء المجالس والدواوين .

واهتم محمد علي ايضا باصلاح اقتصاديات مصر، وفى مجال الزراعة شجعت الترع وادخلت محاصيل جديدة واهتم بالرى ، الا ان الاراضى الزراعية فى معظمها قد آلت اليه والى ذويه .

وفى المجال الصناعى ظهرت صناعات حريرية ومدنية ، متعددة تخدم الجيش والحياة المدنية . وقد صاحب ذلك نشاط تجارى كبير نتيجة لاستتباب الامن وتأمين طرق التجارة .

وقد كان الاهتمام بالنواحي الادارية والسياسية والاقتصادية وسيلة لبناء القوة العسكرية، كما كان اهتمام محمد علي ببناء هذه القوة بفرض تشييت حكمه ضد اعدائه وتكوين امبراطورية قوية .

لذلك فقد كان بناء نظام تعليمى حديث وسيلة لبناء قوة عسكرية بولم يكن الهدف من بناء التعليم تحقيقا لمطالب شعبية او رفعا لمستوى الأمة .  
وتفسير ذلك ان القوة العسكرية تحتاج من بين ما تحتاج اليه بل ويأتى على راس ما تحتاج اليه الى افراد مؤهلين ومعدنين للقيام بعبء العمل العسكرى .

لذلك فقد تحدد هدف النظام التعليمى فى اعداد افراد للعمل بالقوات المسلحة بصفة اساسية واعداد افراد للعمل بالجهاز الادارى للدولة .  
وفى سبيل ذلك :

١- استجلب محمد على خبراء اجانب يقومون بتعليم الافراد اللذين يعدون للوظيفتين السابقتين .

٢- أرسل عددا من المصريين فى بعثات الى الدول الاوربية ليلتولوا بعد عودتهم من بعثاتهم شغل الوظائف التى يقوم بها الاجانب .

٣- انشا نظاما تعليميا حديثا .

وقد يكون هناك تساؤل فحواه : لماذا نظام تعليمى جديد ، وهناك التعليم الأزهرى القائم ، وهو تعليم مرتبط بالدين ؟

لم يكن امام محمد على الا ان يختار احد طريقين : الاول هو تطوير نظام التعليم الدينى الأزهرى الموجود فعلا ، والثانى هو بناء نظام تعليمى جديد .

ولقد أثر محمد على الا يعرض نفسه لصدمة مع رجال الدين الأزهريين ان هو حاول تغيير ما هو قائم بالأزهر ، وراى السلامة فى الطريق الثانى بإنشاء نظام تعليمى حديث يقتضى فيه اثر نظم التعليم الاوربية .

ويلاحظ ان الهرم التعليمى انشئ مقلوباً اذ كانت البداية انشاء المدارس العليا والخصوصية ، وكانت تلك المدارس تمثل قاعدة الهرم التعليمى وقد بدأ محمد على بها لانها تخرج مباشرة الافراد المتخصصين المطلوبين للاموال العسكرية والادارية .

وكانت بداية الاهتمام بهذه المدارس العالية انشاء مدارس عسكرية باذ انشئت مدرسة عسكرية فى القلعة عام ١٨١٦ ، وهى اول مدرسة عسكرية عالية

حينشأ فى اطار نظام التعليم المصرى الحديث .  
وتوالى بعد ذلك انشاء المدارس العسكرية،فأنشئت مدرسة حربية فى  
اسوان عام ١٨٢٠م مدرسة اركان الحرب ومدرسة البيادة بعد ذلك .  
كما اسست مدرسة المهندسخانة لتخريج المهندسين،وكانت هذه المدرسة  
صورة لمثيلتها فى باريس،وقد استعين بخريجها ايضا لتدريس العلوم الرياضية  
والطبيعية .  
ثم اسست مدرسة الطب بالمستشفى العسكرى فى ابي زعبل،ثم مدرسة  
المحاسبة ومدرسة الفنون والصنائع،ومدرسة الزراعة،ومدرسة الطب البيطرى  
وغيرها .  
وهكذا حظى التعليم العالى باهتمام محمد على،لانه من وجهة نظره -  
سريع العائد يقدم للدولة ما تحتاج اليه من اختصاصيين لازمين للجيش اولا  
واساسا للدعم الادارى المهنى ثانيا .  
ولقد صادف الطلاب الملتحقين بالتعليم العالى مشكلات بعضها متمثل  
باللغة،لان عددا من اللين كانوا يقومون بالتدريس فيه من الاجانب وبعضها متمثل  
بالاعداد المسبق ، وذلك راجع الى ان معظم هؤلاء الطلاب كانوا من الازهرين.  
ومن هنا كانت هناك حاجة لانشاء مدارس تتولى سد هذه الثغرات،ولذلك  
صدر امر بانشاء المدارس التجهيزية ، وقد اسست اول مدرسة تجهيزية بقصر  
العينى عام ١٨٢٥،لاعداد الطلاب وتهيئتهم للتعليم العالى العسكرى والمدنى .  
ثم ظهرت حاجة ايضا الى انشاء مدارس تعد الطلاب للمدارس  
التجهيزية،وكانت تلك هى مدارس المبتديان [ المبتدئين ]،التي بدأ انشاؤها عام  
١٨٣٣،وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات،يتعلم التلميذ خلالها القراءة  
والكتابة والحساب والقرآن الكريم والعين .  
ويلاحظ ان انشاء مدارس المبتديان جاء بعد اكثر من ثلاث عشرة سنة  
من انشاء المدارس العليا .  
كما يلاحظ ان هذه المدارس مع المدارس التجهيزية والعالية اوجدت  
نظامين تعليميين مختلفين ، التعليم الازهرى من ناحية والتعليم الحديث من  
ناحية اخرى .

ولعل من اهم ما يميز التعليم فى عهد محمد على ما يلى :

١- محدودية اهدافه : فقد تمثل هدف النظام التعليمى فى هذه الفترة فى اعداد افراد للعمل بالجيش ودواوين الحكومة .

٢- ارتباطه بالجيش : فهو كما سبقت الاشارة يعد القوى البشرية العسكرية وهو ايضا كان تابعا اداريا لديون الجهادية قبل انشاء ديوان المدارس

٣- عسكرية : اذ كانت العسكرية سمة واضحة داخل المؤسسات العسكرية فقد كان للاستادة رتب عسكرية وكذلك الطلاب وكان هناك نظام صارم للعقاب يطبق داخل المدارس على المخالفين للقواعد التنظيمية العسكرية بالتي كانت متبعة بالمدارس، كما كان الالتحاق بالتعليم مماثلا للتجنيد بالقوات المسلحة .

٤- مركزية إدارته : وقد لوحظ انه رغم وجود مدارس المبتدیان فى الاقاليم الا انها كانت تتبع الادارة المركزية بالقاهرة . كما كان امر التفشيح على المدارس من اختصاص مفتشى التعليم بالعاصمة .

٥- ضعف شعبيته : فقد اهل التعليم والقائمون على امره مبدأ هاما ادرکه المسئولون بعد ذلك وهو [ نشر مبادئ العلوم للاهالى ] وتثقيف افراد الشعب

افاد محمد على من نظام التعليم الذى انشأه فى بنائه للجيش المصرى، كما افاد من هذا الجيش فى اقامة دولته الكبرى، حيث حارب به معارك عديدة وغزا بلادا كثيرة حارب بالجيش فى الجزيرة العربية والسودان والشام بل ووصل الجيش الى تركيا ومشارف اوربا - ومن هنا ادركت الدول الغربية ان هناك خطورة فى تعاطف القوة العسكرية المصرية بقتصدت له واجبرت محمد على على توقيع معاهدة لندن عام ١٨٤٠، ثم صدر فرمان الاستانة عام ١٨٤١ وكان من اهم ما نص عليه انه يكفى ان يكون لمصر ثمانية عشر الفا من الجند للمحافظة على داغلية البلاد .

وكان من نتائج ذلك تسريح الكثيرين من افراد القوات المسلحة بالالاتجاه الى سد مصادر اعداد هؤلاء الافراد بهذه المصادر هى المدارس بانواعها المختلفة ولذلك اغلقت مدارس كثيرة عالية وتجهيزية ومدارس المبتدیان ايضا .

ولقد لقي التعليم اهمالا كبيرا فى عهدى عباس وسعيد ، الذى  
عباس ديوان المدارس بوسار سعيد على نهجه فى اهمال شئون التعليم ، فى  
الوقت الذى لقيت فيه المدارس الاجنبية دعما ماديا وادبيا .

وفى عهد اسماعيل حدث اهتمام كبير بالتعليم كجزء من محاولة [   
أوربة ] المجتمع المصرى ، فقد كان اسماعيل معجبا بشنة باورباوراعبا فى ان  
تكون مصر مصرية ليلاذها . وكان من مظاهر الاهتمام بالتعليم :

١- تحديد هدف المرحلة الابتدائية بتعليم الشعب وثقافته بوليس مجرد اعداد  
موظفين للعمل بدواوين الحكومة .

٢- مشاركة الشعب الحكومة فى تمويل التعليم الابتدائى كامر واجب ، باعتبار ان  
التعليم من الامور القومية التى لا ينبغي للحكومة ان تهتم بها وحدها .

٣- فرض رسوم دراسية على الموسرين للاندفاع على التعليم واستغلال ما تندره  
الاقواق الخيرية لتمويله ، وقد بدأ اسماعيل بالتبرع بنفسه بدخله من عدد من  
الافندية لانشاء مدارس جديدة .

٤- اشتراط معرفة القراءة والكتابة لمن يرشح لعضوية مجلس شورى النواب .

٥- زيادة عدد المدارس الابتدائية والتجهيزية .

٦- مناقشة مجلس الشورى للتعليم واقعه ومشكلاته .

٧- صدور لائحة رجب التى اعددها على مبارك ، وقد اهتمت هذه اللائحة بتطوير  
الكتاتيب وجعلها الاساس لتعليم المرحلة الاولى بانشاء مدارس ابتدائية  
جديدة بفتحيد المقررات التى تدرس واتاحة الفرص للذين ينهون تعليمهم  
بالكتاتيب للالتحاق بالمدارس الحكومية واشراف نظارة [ وزارة ] المعارف على  
الكتاتيب التى كانت تابعة للاقواق بوالتالى صارت جزءا من نظام التعليم العام .  
انتهى حكم اسماعيل بمشكلات مالية نتيجة لجوئه الى الاسترانة من  
الدول الاوربية . الامر الذى ادى التدخل الاجنبى ، ثم عزلة بعد ذلك ،  
وتولى العديو توليق حكم مصر . وبالمثلث مصر ان وقعت تحت سيطرة الاحتلال  
البريطانى عام ١٨٨٢ .

ولقد تميزت سياسة التعليم فى مصر فى فترة الاحتلال البريطانى بامور  
من اهمها :

١- لاقومية التعليم وتغريبه ذلك ان النظام التعليمى نظام قومى يتخذ من اللغة القومية وسيلة اساسية للتواصل واداة للتربية والتعليم وحنمية شخصية المتعلم - لكن فى اطار طمس الشخصية القومية العربية المصرية وطمس قومية التعليم المصرى صارت اللغة الاجنبية الانجليزية على وجه التحديد هى لغة التعليم فى مصر ، واهملت اللغة العربية اهمالا كبيرا وحتفينا لذلك تمت نجلزة الكتب والمقررات بوحتم الاستعانة بمعلمين انجليز.

وحجرا الاشارة الى ان هنا الوضع استمر حتى تولى سعد زغلول امر التعليم، واصداره قراراً بجعل اللغة العربية لغة للتعليم فى مصر عام ١٩٠٦

٣- دعم التعليم المصرى للطبقية التى كانت سائدة فى مصر فى ذلك الوقت . ومن هنا كان التعليم أداة للتفرقة بين فئات الشعب ، وطميق الهوة بينها . وكانت المصروفات الباهظة من عوامل عدم التحاق أبناء الشعب بالتعليم وعلى عكس الوضع الذى كان قائما قبل الاحتلال بحيث كان التعليم فى مدارس الدولة بالمجان .

وقد يرجع ذلك الى ايمان المستعمر ، ومن كانوا يساندونه من حكام وساستها مصر بين بأن بقاء الشعب جاهلا غير ضمان لاستمرار السيطرة الاجنبية على البلاد .

٣- عدم ربط التعليم باقتصاد البلاد والتفتير فى الاتفاق عليه ، فقد نقص تمويل الدولة للتعليم فى فترة الاحتلال البريطانى . ويظهر هنا من مقارنة ميزانية التعليم بالميزانية العامة للدولة قبل الاحتلال وبعده . وقد صاحب هذا الوضع عدم انشاء المدارس بشكل يتمشى مع زيادة عدد السكان فى مصر ، الا ان ميزانية التعليم قد ارتفعت بعد ما تولى سعد زغلول امر وزارة المعارف . ومن ناحية اخرى فقد كان الهدف من التعليم تخريج موظفين للعمل بديوان الحكومة . ولم يكن هناك اهتمام بربط التعليم بنواحى النشاط الاقتصادى ، الانتاجى والعلمى .

وقد تم تحويل الكتاتيب الى مدارس أولية مدة الدراسة بها أربع سنوات عام ١٩١٦ كما بدأت قبل ذلك الدعوة الى انشاء الجامعة ، وقد تم بالفعل انشاء الجامعة الاهلية عام ١٩٠٨ بجهود الشعب أفرادا وجماعات .

وكان صدور دستور ١٩٢٣ علامة هامة على طريق الاستقلال ، وكان له مداه فى مجال التعليم ، فقد نص على ان التعليم حر ما لم يخل بالنظام العام ويناف الاداب [ مادة ١٧ ] ، وان تنظيم أمور التعليم يكون بالقانون [ مادة ١٨ ] ، وان التعليم الاولى الزامى للمصريين بلبن وبنا ، وهو مجاني فى المكاتب العامة [ مادة ١٩ ] .

وجبع ذلك محاولات لتعميم تعليم المرحلة الاولى ، من أهمها مشروع التعليم الالزامى سنة ١٩٢٥ ، ذلك المشروع الذى نص على تعميم التعليم الالزامى للجنسين فى فترة خمسة عشر عاما ، زادت الى عشرين عاما بعد ذلك . وقد صادف هذا المشروع الكثير من العقبات التى حالت دون تحقيقه . وكان هناك اهتمام بالتعليم الثانوى أيضا . وقد حولت الجامعة الاهلية الى [ الجامعة المصرية ] عام ١٩٢٥ . ويلاحظ ان التعليم العالى والثانوى كان افضل من تعليم المرحلة الاولى ، وهنا شىء ورثه نظام التعليم المصرى منذ بداية نهضته على يد محمد على ، حيث اهتم أولا بالمنارس العالية والتجهيزية وأخيرا الابتدائية كما أشرنا من قبل .

وقد ظهر اهتمام شعبى باصلاح التعليم فى مصر ، صاحبه اهتمام المسئولين الوطنيين عن التعليم باصلاح نظامه وبتدريج هذا الاهتمام بتكليف خبيرين أجنيين هما الدكتور كلابريد عميد معهد جان جاك روسو للتربية بسويسرا ، ومان المفتش بوزارة التعليم الانجليزية مع نهاية العقد الثالث من هذا القرن بدراسة أحوال التعليم فى مصر .

وقد كتب كل منهما تقريراً عن اصلاح التعليم المصرى ، وكان من اهم ما جاء بتقريريهما :

- ١- الاعد التدريجى بلا مركزية الادارة التعليمية وخاصة فيما يتصل بالتعليم الابتدائى ، واعطاء الادارة المدرسية والمعلمين حرية فى الادارة والتعليم .
  - ٢- تطوير نظم الامتحانات والمناهج الدراسية .
  - ٣- تطوير نظم اعداد المعلمين والاهتمام بتدريبهم فى أثناء الخدمة .
- ورغم الجهود التى بذلت لاصلاح التعليم الابتدائى فان المدرسة الاولى والمدرسة الالزامية قد صادفتا اهمالا كبيرا ، وربما يرتبط هذا الاهمال بارتفاع



معدلات الامية في مصر، حيث لم تستطع مدارس المرحلة الاولى استيعاب كافة الاطفال الملزمين، بجانب عوامل أخرى تعليمية واجتماعية ساعدت على انتشار الامية .

وقد حدثت تطورات هامة في ميدان التعليم الابتدائي في مصر . اعتبارا من بداية العقد الرابع من القرن العشرين تمثلت في جعله بالمجان سنة ١٩٤٤ وتوحيد مناهج مدارس المرحلة الاولى عام ١٩٤٩ ، ثم ادماج المدرستين الاولى والابتدائية تنفيذا لقانون التعليم الابتدائي رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ .

وهناك من يرون ان هذا الادماج قد هبط بمستوى المدرسة الابتدائية القديمة الى مستوى المدرسة الاولى . وكل ما حدث هو تغيير في المكتوب على لافتات المدارس الاولى . وقد ادى هذا الادماج الى مشكلات منها [ مشكلة الغاء اللغة الاجنبية ] ومشكلة لجوء كثير من التلاميذ المصريين الى المدارس الاجنبية بمشكلة الاكتثار من المدارس الخاصة ، ووجود خليط من المعلمين في المدرسة الواحدة يختلفون اعدادا وثقافة ومعرفة . وكان من الواجب أن يبدأ الدمج تدريجيا وتجريبيا لتلافى ما قد يظهر من أخطاء .

وقد تنازع تطوير التعليم في مصر قبل الثورة اتجاهان رئيسيان ، اهتم الاتجاه الاول منهما بالكم ، وقد نادى مفكرون مصريون على رأسهم الدكتور طه حسين بمجانية التعليم ، ورفع شعار [ التعليم كالماء والهواء ] لا يجب ان يباع او يشتري . واهتم الاتجاه الثانى بالكيف ، اى بنوعية التعليم ، ودافع عنه ايضا مفكرون مصريون ورجال تعليم منهم الاستاذ اسماعيل القباني .

وكانت الغلبة - وما تزال للاتجاه الاول ، الذى ينادى بالكم ، وان كان الاستيعاب في مراحل التعليم غير كامل لمن هم في سن الالتحاق بها . وكان عدم الاستقرار - كسمة من سمات مصر قبل الثورة - واضح الاثر على التعليم في مصر سياسة وتنظيما . وقلما وجدنا وزيرا سار على نهج سلفه مكملا ومدمعا . بل ان كل وزير كان يبدأ من جديد ، كما لو

كانت جهود من سبقه أعطاء في إخطاء .

وفي ٢٣ يوليو ١٩٥٢ قامت الثورة المصرية . وقد شهد المجتمع المصري بقيامها تغييرات عديدة سياسية واقتصادية واجتماعية . ومن هنا شهد التعليم تغييرات جذرية في اهدافه وسياساته وتنظيمه ومناهجه .  
ويحدد الدستور المصري الملامح الرئيسية للتعليم فيما يلي :

١- مجانية التعليم : التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية مجاني في مراحله المختلفة .

٢- إشراف الدولة على التعليم ، ذلك أن الدولة تشرف على التعليم كله ، سواء كان حكوميا أم خاصا .

٣- استقلال الجامعات : تكفل الدولة استقلال الجامعات ومراكز البحث العلمي ، وذلك بما يحقق الربط بينه وبين حاجات المجتمع .

٤- الالتزام : والتعليم حق تكلفه الدولة ، وهو إلزامي في المرحلة الابتدائية ، وجعل الدولة على مد الالتزام الى مراحل أخرى [١٨] .

إدارة التعليم في مصر وسياسته

سبق ان اشرنا الى ان ادارة التعليم الحديث في مصر في عهد محمد علي كانت ادارة مركزية . وكان التعليم في بداية الامر تابعا لديوان الجهادية والذي كان يتولاه محمد علي نفسه . ولم يكن ذلك وليد صدفة لكنه كان نتيجة لاقتناع محمد علي بالاسلوب المركزي الذي كان يدار به التعليم الفرنسي ، ذلك الاسلوب الذي حاول محمد علي الاخذ به في مصر ، كما كان هذا الاسلوب محققا للسيطرة الكاملة التي أرادها محمد علي على التعليم لتحقيق الهدف من اقامة نظامه .

وكان صدور لائحة رجب ١٢٨٤ هجرية خطوة على طريق لامركزية ادارة التعليم في مصر ، حيث بدأ اشتراك المديريات بشكل - وان كان ضئيلا - في ادارة التعليم المصري . وتبع صدور هذه اللائحة اشراف السلطات المحلية على الامتحانات ، ثم قيامها بدور في تمويل التعليم والرقابة المالية بعد ذلك

وعندما ابتليت مصر بالاحتلال البريطانى عام ١٨٨٢ شهدت الادارة بعامة فى مصر تدخلا اجنبيا سافرا بحيث كان يعين فى كل وزارة مستشار انجليزى وكان الموظفون الانجليز يتولون الوظائف الرئيسية فى مختلف الوزارات . ولم يتترك اللورد كرومر المندوب العالى البريطانى أمراً صغيراً أم كبيراً الا وتدخّل فيه . وكان ممثله من مستشارين يتولون أمور التنفيذ واتخاذ القرار . ولذلك كان المستشار البريطانى لنظارة المعارف هو المحرك الفعلى لها . وكانت الادارة التعليمية ادارة منفردة فى المركزية . وعلى سبيل المثال كان دوجلاس دانلوب هو المحرك الاساسى للادارة التعليمية المركزية ، وكان يد كرومر فى ميدان التعليم . وقد عمل الانجليز على الابقاء على هذه المركزية ، حتى يحكموا سيطرتهم على أمور التعليم فى كافة أنحاء البلاد .

ويعد صدور القرار الوزارى رقم ٥٠٣٨ فى ٨ مايو ١٩٣٩ [١٩] بإنشاء ست مناطق تعليمية ، خطوة هامة نحو الاخذ بلا مركزية الادارة التعليمية ، وتنفيذا لهذا القرار قسمت الادارة اللامركزية للتعليم الى :

- ١- منطقة القاهرة .
- ٢- منطقة شرق الدلتا .
- ٣- منطقة وسط الدلتا .
- ٤- منطقة غرب الدلتا .
- ٥- منطقة مصر الوسطى .
- ٦- منطقة مصر العليا .

ثم صار عددها ثمانى مناطق بعد أقل من أسبوعين من صدور هذا القرار ، واستمر عدد المناطق التعليمية فى الزيادة ، واستمر صدور قرارات تنظيمها كما استمر ايضا صدور قرارات تنظيم الادارة المركزية للتعليم ممثلة فى ديوان وزارة التربية والتعليم بالقاهرة .

وسنناقش فيما يلى سياسة التعليم فى مصر ، وأجهزة رسمها ، وادارة التعليم مركزيا ومحليا .

#### ١- سياسة التعليم فى مصر ، وأجهزة رسمها :

تقتضى الامانة العلمية التأكيد على انه اذا كان من سمات سياسة التعليم قبل الثورة التغير المستمر وعدم الاستقرار نتيجة لعدم الاستقرار السياسى ، وتغيير الوزارات ، فانه أيضا من سمات سياسة التعليم فى مصر بعد ثورة ١٩٥٢ التغير المستمر ، ويرجع ذلك الى أن أمر وضع سياسة

التعليم دائما ما يكون فى يد وزير التعليم ، وليس فى يد مجلس يقوم بهذه المهمة . ورغم وجود مجالس نصت الوثائق الرسمية على دورها فى رسم سياسة التعليم ، الا ان عملها رهن بتوجه الوزير المسئول عن التعليم . ويكفى ان نذكر انه منذ أواخر السبعينات صدرت عدة وثائق عن السياسة التعليمية ، لم يأخذ أغلب ما جاء بها طريقه الى التطبيق . وفى عام ١٩٧٩/١٩٨٠ صدرت وثيقة عنوانها : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وعظمه وبرامجه تحقيقه . وتضمنت هذه الوثيقة برامج رئيسة لتطوير التعليم وتحديثه ، هى :

- ١- مجموعة برامج تطوير التعليم ومحتواها [ ستة برامج ] .
- ٢- مجموعة برامج تطوير الرعاية التربوية ، واساليب التقويم ومعدلات التعديل الطلابى [ اربعة برامج ]
- ٣- برامج اعداد المعلم وتدريبه .
- ٤- برنامج المبنى والتجهيزات والوسائل التعليمية .
- ٥- مجموعة برامج تطوير الادارة التعليمية ونظم المعلومات والبحوث [ اربعة برامج ] .

وتحدد لكل برنامج هدف رئيسى ، وأهداف وسيطة . ثم صدر عن الوزارة خطة للتحرك نحو تنفيذ هذه البرامج ، لكن معظم هذه البرامج لم تنفذ ، ولم تجد تطبيقا فى الواقع الفعلى [ ٢٠ ] .

ومع تغير الوزير الذى صدرت فى عهده هذه الوثيقة يوحى وزير آخر وزارة التربية والتعليم أصدرت الوزارة وثيقة أخرى عنوانها السياسة التعليمية عام ١٩٨٥ ، وتضمنت أهداف السياسة التعليمية ، والبرامج التنفيذية لتحقيق هذه الأهداف [ ٢١ ] .

ولم يمض على صدور هذه الوثيقة أكثر من شهرين حتى تغير الوزير ، وجاء وزير آخر مكانه ، واختفت هذه السياسة التعليمية تماما ، بل وصدرت قرارات وزارية فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ تلغى قرارات سابقة صدرت عن الوزارة فى عهد الوزير السابق تنفيذا للسياسة المعلنة ، رغم ان الوزارتين كانتا من وزارات الحزب الوطنى الديمقراطى .

وفي يوليو ١٩٨٧ ، وبعد تغيير الوزارة ، وتحول وزير آخر وزارة التربية والتعليم ، صدرت وثيقة جديدة عنوانها استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، عرضت على المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى مصر فى نفس ذلك الشهر ، ثم صدرت وثيقة اخرى عنوانها : تطوير التعليم فى مصر ، سياسته واستراتيجيته ، وخطة تنفيذه عام ١٩٨٩ . وقد حددت الوزارة فى هذه الوثيقة الأخيرة أهداف نظام التعليم المصرى على النحو الآتى [٢٢].

١- التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل ، ويتطلب تحقيق هذا الهدف مراعاة ما يلى :

أ- تدعيم عوامل القوة والإيجابية التى ترسخت فى الشخصية المصرية وتقويتها .

ب- تأكيد اللاتية الثقافية العربية الإسلامية للشخصية المصرية .

ج- الرمد المستمر والاستقرار الواعى لظروف العصر ومطالبه .

د- غرس بعض القيم الاجتماعية وتعميقها .

٢- اقامة المجتمع المنتج ، ذلك أن :

أ- التعليم يعتبر الركيزة الأساسية للإنتاج ، لانه استثمار فى الموارد البشرية المتاحة فى أى مجتمع .

ب- زيادة الإنتاج والإنتاجية هى القضية الكبرى فى جميع المجتمعات ، وهى المقياس الحقيقى لتقدم الدول .

ج- زيادة الإنتاج وتقدمه بعامة ، والصناعى بخاصة يخلق ذاتيا فرص العمالة لمخرجات النظام التعليمى .

د- اختيار نمط الإنتاج من الاهمية بمكان للدول النامية ، وهو يتم على اساس اشباع حاجات مختلف الجماعات التى ينقصها الحد الأدنى من المعيشة .

٣- تحقيق التنمية الشاملة :

فالتعليم مرتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة والاستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . ولهذا ينبغي ترجمة متطلبات هذه التنمية الى مضمون تعليمى . ويمارس التعليم دوره فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية عن طريق تزويد المجتمع بالخبرات والمهارات الفنية

والمهنية والادارية اللازمة لدفع التنمية الشاملة وتنشيطها .

٤- اعداد جيل من العلماء ، ويتطلب هذا الهدف :

أ- ربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية في ضوء تطوير العلم والتكنولوجيا

ب- رعاية الموهوبين والاهتمام بالتعليم المتميز الذى يركز على الكيف ، ويجيد

اختيار الفائقين والموهوبين .

ج- العناية بالبحث العلمى والدراسات العليا في الجامعات .

د- فتح قنوات جديدة للتعليم التكنولوجى .

وتضمنت هذه الوثيقة ايضا استراتيجية تطوير التعليم قبل الجامعى وغطته في النواحي التالية :

١- فعالية ديمقراطية التعليم ، وتشمل :

أ- اعادة تنظيم التعليم الاساسى .

ب- توفير المباني المدرسية .

ج- توفير التجهيزات والأدوات والعمات لجميع المدارس .

د- برنامج الحملة القومية لمحو الأمية .

هـ - الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسياً .

و- انشاء مدارس الفصل الواحد أو الفصلين .

٢- التوسع في التعليم الفنى والارتفاع بمستواه ، ومن برامجہ :

أ- التخطيط المتكامل بين التعليم الفنى والتدريب الفنى .

ب- التعاون الوثيق بين التعليم الفنى وقطاع الانتاج والخدمات .

ج- تمويل التعليم الفنى تمويلاً يحقق اهدافه .

د- حسن اعداد معلم التعليم الفنى ورفع مستواه .

هـ - حسن ادارة التعليم الفنى .

٣- رفع المستوى الكيفى للتعليم ، ومن أهم ما ينبغى عمله لتحقيق ذلك :

أ- تطوير المناهج .

ب- رفع المستوى العلمى للطلاب .ج- العناية بتكنولوجيا المعلومات .

- د- تطوير الكتاب المدرسى .  
هـ- النشاط المدرسى .  
و- الوسائل التعليمية .  
ز- التقويم التربوى والامتحانات .

٤- تطوير التعليم الثانوى والارتفاع بمستوى الثانوية العامة ، وتحقيقاً لدور التعليم الثانوى يتم :

أ- تطوير الدراسة فى المدرسة الثانوية العامة ، تؤهّل الطالب الذى لا تحتاج له فرصة الالتحاق بالتعليم العالى للعمل .

ب- وضع معايير قومية لامتحانات التعليم الثانوى .

ج- ايجاد نظام للقبول فى التعليم الجامعى والعالى لا يعتمد على مجرد الثانوية العامة بصورتها التقليدية الحالية .

د- حسن اعداد المعلم وتأهيله ، ومن أهم المبادئ الاستراتيجية لذلك :

أ- الارتقاء بمهنة التعليم ورفع مستواها المهنى والاجتماعى فى نظر المجتمع .

ب- التدريس مهنة ، يجب ان يقتصر على التربويين المؤهلين مهنياً .

ج- توحيد مصادر اعداد المعلم من حيث مستوى التعليم ، ليكون التعليم العالى .

وقد وضعت الوزارة خطة لتنفيذ هذه الجوانب على مستوى التعليم قبل

الجامعى، والتعليم الجامعى معا .

وقد وجهت الى هذه السياسة انتقادات عديدة سنشير الى بعضها عند

تناول جوانب التعليم المصرى .

ولقد نص قرار رئيس الجمهورية رقم ٥٢٣ لسنة ١٩٨١ بإنشاء

المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى ، على ان يختص هذا المجلس بالتخطيط

لهذا التعليم ورسم خطته وبرامجه ودراسة كل ما يعرضه وزير التعليم ،

خاصاً بالسياسة التعليمية ، وله فى سبيل ذلك :

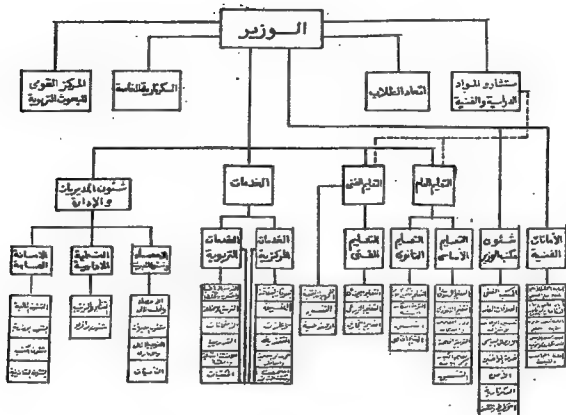
١- تحديد وضع الخطوط العامة للسياسة التعليمية والتربوية للتعليم قبل الجامعى .

٢- وضع سياسة ربط التعليم بخطة التنمية الشاملة للدولة وتطويره .

- ٣- رسم سياسة اعداد هيئات التدريس لمراحل التعليم ونوعياته .
- ٤- متابعة تنفيذ سياسات تطوير التعليم وتحديثه وتحسينها .
- ٥- النظر فى السياسة والاطار العام للبحوث التربوية .
- ٦- رسم السياسة العامة للكتب المدرسية ووضع النظم الخاصة بها .
- ٧- تنظيم شئون التلاميذ الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية .
- ٨- دراسة اقتصاديات التعليم والاطار العام للخطة ومشروع الموازنة .
- ٩- الموافقة على أمور منها تحديد مدة السنة الدراسية وعدد الدروس الاسبوعية فى كل مرحلة وصف دراسى ، وانشاء المدارس التجريبية ، وتحديد
- الاقسام والشعب
- بالتعليم الثانوى .
- ١٠- ابداء الرأى فى مسائل منها : تحديد مستويات الكفاية لهيئات التدريس والاشراف والتوجيه الفنى ، وانشاء مدارس للفائقين .
- ب- الادارة المركزية للتعليم فى مصر :
- وتتمثل فى وزارة التربية والتعليم بالقاهرة ، ويوضح الشكل الاتى تنظيم الوزارة الذى حدد بمقتضى القرارين الوزاريين رقم ٢١٣ فى ١٩٨٧/١١/١ ورقم ٢٦٦ بتاريخ ١٩٨٧/١٢/١١ .



شكل رقم [ ١ ]  
تنظيم وزارة التربية والتعليم



من الشكل السابق يتضح أن هذا التنظيم يتم على النحو التالى :

- ١- وزير التربية والتعليم ويتبعه مباشرة .
- مستشار المواد الدراسية والفنية .
- اتحاد الطلاب .

- الامانات الفنية ويتبعها خمس امانات .
- شئون مكتب الوزير ويتبعها ثمان ادارات عامه .
- السكرتارية الخاصة .
- المركز القومى للبحوث التربوية .
- ٣- قطاعات الوزارة الاربعة وهى :

- أ- قطاع التعليم ويرأسه رئيس قطاع [ وكيل أول وزارة ] ويضم .
  - التعليم الاساسى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .
  - التعليم الثانوى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

- ب- قطاع التعليم الفنى ويرأسه رئيس قطاع [ وكيل أول وزارة ] ويضم :
  - التعليم الفنى ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

- ج- قطاع الخدمات ويرأسه رئيس قطاع ويضم :
  - الخدمات المركزية ويرأسه رئيس ادارة مركزية .
  - الخدمات التربوية ويرأسه رئيس ادارة مركزية .

- د- قطاع شئون المديريات والادارة ويرأسه رئيس قطاع ويضم :
  - الاحماء وشئون المديريات ويرأسه رئيس ادارة مركزية .
  - التنمية الادارية ، ويرأسه رئيس ادارة مركزية .
  - الامانة العامة ، ويرأسه رئيس ادارة مركزية [ ٢٣ ] .

وتجدر الاشارة الى ان وزارة التربية والتعليم ، وهى الادارة المركزية للتعليم فى مصر تجمع فى يدها كل الامور التى تتصل بتخطيط التعليم ، ورسم سياساته ، ووضع مناهجه ، ومحتوى مقرراته ، وخطط الدراسة ، والكتب المدرسية ، وتكوين التلاميذ ، وغير ذلك - ولكى تتضح الصورة اكثر نعرض فيما يلى لاحدى الادارات العامة بالوزارة ، وهى الادارة العامة للتعليم الثانوى . اذ تتحدد مسئوليات هذه الادارة فى :

١- اعداد التخطيط اللازم لمشروعات وبرامج المرحلة الثانوية والاشراف على

تنفيذها .

٢- متابعة وتوجيه وتحويم وتنسيق الاعمال الخاصة بالادارة [الخطا التعليمية والتنظيم المدرسى - المناهج والكتب الدراسية - التوجيه الفنى - شئون الطلاب والامتحانات] .

٣- اعداد مشروع الخطا الانمائية والموازنة للمدارس والفصول بالمرحلة الثانوية

٤- ابداء الراى فى كل ما يتعلق بالشئون الخاصة بالمرحلة الثانوية .

٥- الاحصال الاقصى بالادارات الاخرى فى نفس المرحلة التعليمية أو فى المراحل التعليمية الاخرى ، بما يساعد على تحقيق الاهداف المرسومة للسياسة التربوية والتعليمية .

وتتكون هذه الادارة العامة من ادارات فرعية لكل منها اختصاصات ، وهذه الادارات هي:

أ- ادارة الخطا التعليمية والتنظيم المدرسى ، وتحقوم بكل ما يتصل بأمور التخطيط والتنظيم للتعليم الثانوى .

ب- ادارة المناهج والكتب المدرسية ، وعملها يتصل بأمور المناهج والخطا ووسائل التدريس والكتب .

ج- ادارة التوجيه الفنى ، ومهمتها متابعة وتحويم المواد الدراسية بالمرحلة

د- ادارة شئون الطلاب والامتحانات ، وتحتمس بالشئون المتملة بالطلاب وأمور الامتحانات .

ولعل هذا المثال يبين الاعتمادات المتعددة التخطيطية والتنظيمية وما يتصل بالمتابعة والتقويم التى تقوم بها وزارة التربية والتعليم .

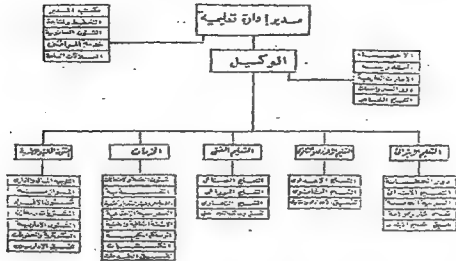
ج - الادارة المحلية للتعليم فى مصر:

سبقنا الاشارة الى صدور اول قرار بانشاء المناطق التعليمية عام ١٩٣٩م ولقد اخل عدد هذه المناطق يزداد تدريجيا كما اخذت اختصاصاتها هي الاخرى تتسع وان كان ببطء شديد اول الامر .

ولقد كان لصدور قوانين الحكم المحلى ، وما تضمنته من تحديد لدور



## الهيكل التنظيمي للإدارات التعليمية في المستوى الثاني



وتجدر الإشارة الى ان الهيكل التنظيمي شكل رقم [٢] لمديريات المستوى المتميز والاول هو نفسه الهيكل التنظيمي لمديريات المستوى الثاني

ويتبع كل مديرية تعليمية عددا من الإدارات التعليمية ومن ذلك فانه في مدينة القاهرة يوجد في كل حي من احيائها ادارة تعليمية يوضح تنظيمها الشكل رقم ٣ .

وتختص مديريات التربية والتعليم واداراتها بتنفيذ سياسة التعليم وتوجيهه وتكوين المعلمين والاداريين والتلاميذ .  
التعليم قبل الجامعي في مصر

تنص المادة الاولى من قانون التعليم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على ان التعليم قبل الجامعي يهدف الى تكوين النارس تكوينا ثقافيا وعلميا وقوميا على مستويات متتالية من النواحي



وواضح من الشكل السابق ان التعليم قبل الجامعي في مصر يشمل :

أ - تربية الطفل قبل المدرسة في الحضانة ورياض الأطفال

ب - مرحلة التعليم الاساسى .

ج - مرحلة التعليم الثانوى بأنواعه .

وستتناول فيما يلى كل مرحلة من هذه المراحل بشئ من التفصيل

### أولا : تربية الطفل قبل المدرسة فى دور الحضانة

#### وررياض الأطفال

يعد عام ١٨٩٥ البداية التاريخية للاهتمام بطفل ما قبل المدرسة الابتدائية بحيث كانت مدارس البنات التى اسست فى هذه السنة تعقد اختبار للمتقدمات الى المدارس ممن تتراوح اعمارهن بين ٦ - ٩ سنوات وكان على المقبولات ان يدرسن سنتين فى المرحلة التحضيرية السابقة على مرحلة التعليم الابتدائى،التى كانت مدتها آنذاك اربع سنوات .

وفى عام ١٩١٧ انشأت جمعية العائلات اليونانية بالاسكندرية اول دار حضانة سميت ب [ دار مانا ] لتربية الاطفال الصغار .

وبالنسبة للذكور فقد شهد عام ١٩١٨ انشاء اول روضة للأطفال بالاسكندرية حيث كانت تقبل الاطفال من الرابعة حتى السابعة ليعيدوا للاتحاق بالتعليم الابتدائى، ولم تكن هذه الروضة مجانية مفتوحة للجميع، لكنها كانت بمصروفات الامر الذى جعل الالتحاق بها مقتصرا على ابناء القادرين [٢٦].

وفى عام ١٩١٩ انشأت وزارة المعارف العمومية روضة قصر الدوبارة للأطفال من البنات بجاردن سييتى بالقاهرة . وحم تحويل الفرق التحضيرية بالمدارس الابتدائية للبنات فى سنة ١٩٢٢ الى رياض للأطفال ، ملحقة بالمدارس الابتدائية للبنات ، ومدة الدراسة بها عامان .

وكان الأطفال فى هذه الرياض يمارسون الأشغال اليدوية والألعاب والرسوم ويدرسون مشاهد الطبيعة والقصص .

ولم تحته سياسة فعل البنات عن البنين فى رياض الأطفال الا عام ١٩٢٥ ، بناء على منشور صدر عام ١٩٢٤ ، وقد صارت تربية الطفل فى هذه المرحلة بعد ذلك مختلطة . وسمحت الوزارة للبنات بالالتحاق برياض الأطفال الخاصة للبنين ، علاوة على امكان التحاق الذكور برياض الأطفال الملحقة بالمدارس الابتدائية للبنات وزيدت مدة الدراسة فيها لتصبح ثلاث سنوات ، أسوة برياض الأطفال البنين .

ويصدر القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ ملر الالتحاق بهذه المدارس للأطفال البالغين من العمر أربع سنوات أو خمس سنوات بدلا من ثلاث سنوات ، على الا يبقى فى هذه المدارس من يزيد سنه عن ثمانى سنوات . وقد حدد هذا القانون ما يتلقاه الطفل فى هذه السن من مواد دراسية على النحو التالى :

التهذيب - الصحة - اللغة العربية - العطف العربى - الحساب - مشاهد الطبيعة - الرسم وأشغال الأطفال - الألعاب ، على ان تكون الدراسة باللغة العربية . ولقد ادخلت على مناهج الدراسة تعديلات متعددة حيث أضيفت الموسيقى عام ١٩٢١ والانشيد عام ١٩٤٠ .

وفى عام ١٩٢٣ انشأت جمعية دار الطفل دارا للحضانة بالقاهرة وحلت كثير من المؤسسات الاجتماعية حلوها منشلة دورا الحضانة فى المناطق كثيفة السكان ، ومن هذه المؤسسات الاتحاد النسائى المصرى ، ومبرة مصطفى كامل ، وجمعية طفل المعادى ، وجمعية مبرة التحرير ، وغيرها . وكانت جهود الجمعيات الاهلية بارزة فى هذا الصدد ، وربما سابقة على الجهود الرسمية .

واستمر الاهتمام بهذه المؤسسات مقتصرًا على الأطفال الذين يبلغون الرابعة والخامسة وما بعدها . ولكن مع زيادة عدد النساء العاملات نسبيا ،



وحاجة أطفال هؤلاء الأمهات الى الرعاية ، قررت وزارة المعارف العمومية انشاء عدد من فصول الحضنة تلحق برياض الاطفال بمدينة القاهرة والاسكندرية . وكانت تجرى للأطفال المتقدمين للالتحاق فحوص طبية للتأكد من سلامتهم الصحية ، كما كان يشترط ان تكون الام عاملة لا تتمكن من رعاية طفلها في فترة عملها [٢٧] .

على انه يلاحظ ان رياض الاطفال لم تكن مجانية مفتوحة امام الجميع ، ولم تكن بمصروفات في متناول غالبية الاسر . لكنها كانت بمصروفات بلغت سبعة جنيهات عام ١٩١٨ ، زيدت الى اثني عشر جنيها في العام بعد ذلك . واستمر الحال على هذا الوضع الى ان ألغيت المصروفات بصور القانون رقم ٩٠ لسنة ١٩٥٠ . وربما يرتبط قرار مجانية هذه المؤسسات وزيادة الالتحاق للأطفال بها بصور قرار بإلغاء فصول الحضنة في نفس السنة .

ولم يمض عام واحد حتى ألغيت كافة هذه المؤسسات نتيجة لصور قرار بإعادة تنظيم مرحلة التعليم الابتدائي ، صارت بامتضاء مدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية ست سنوات ، خصصت السنتان الأوليان منها لتهيئة الطفل للتعليم الابتدائي ، يدرس الطفل فيهما المواد الدراسية الآتية :

١- مجموعة مواد التعبير اللغوي ، وتشمل : القراءة والكتابة والقصة ، والمحفوظات والأناشيد والتمثيل والتغريب .

٢- مجموعة مواد التربية الفنية وتشمل : الرسم والأشغال ومشاهد الطبيعة وتحسين الخط .

٣- النشاط الحر ، وتشمل : الموسيقى والألعاب الرياضية .

٤- مبادئ الحساب [٢٨] .

ويلاحظ من قراءة القوانين والقرارات التي كانت تصدر بشأن مؤسسات ما قبل التعليم الابتدائي ، انها تهتم بتحديد المواد التي تقدم للأطفال ، كما أنها كانت تعنى بتحديد عدد ساعات الدراسة الأسبوعية علاوة على انها تهدف الى اعناد الطفل لامتحان القبول بالتعليم الابتدائي .

وان دل هذا على شيء ، فانما يدل على ان فلسفة هذه المرحلة لم تكن واضحة في اذهان المسؤولين عن التربية في هذا الوقت . ومما يؤكد هذا ان القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٢٨ قرر عقد امتحان ، في نهاية العام الدراسي ، لاطفال السنة الثالثة في مقررات اللغة العربية والعط والحساب ، ولا يعتبر الطفل ناجحاً الا اذا حصل على ٥٠٪ من النهاية الكبرى في امتحان اللغة العربية ٤٠٪ في الحساب ، وكاننا هنا أمام مدرسة ومرحلة تعليمية لا مرحلة هدفها الاول التربية لا التدريس . وقد تقرر في عام ١٩٥١ ضم رياض الاطفال في المرحلة الابتدائية مع خفض مدتها الى عامين ، اعلى ان تكون الدراسة فيها الزامية .

وبعد قيام الثورة ، وبالتحديد في عام ١٩٥٣ تم الغاء فصول رياض الاطفال ، التي كانت تمثل السنتين الاوليين من المدرسة الابتدائية الغاء تماماً [٢٩] . ثم ذلك عندما صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن التعليم الابتدائي ، الذي حدد سن الاثلام بالسادسة من العمر . ونتيجة لمطالبة كثير من الاسر بانشاء دور الحضنة ورياض الاطفال ، فقد قامت وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٥٤ بانشاء عدد كبير منها في أنحاء البلاد ، وكانت غاضعة فنيا لمفتشى الاقسام التابعين للتعليم الابتدائي . واستمر هذا الوضع عدة سنوات ، الى ان صدر قرار في عام ١٩٦٨ متضمنا الغاء مدارس الحضنة ، ومعتبراً وزارة الشؤون الاجتماعية هي الجهة المعنية عنيماً برعاية الاطفال في هذه السن ، انطلاقاً من رأى المسؤولين بأن هذه المرحلة ليست مرحلة تعليمية وانما تدخل ضمن الخدمات الاجتماعية . وهكذا شهد عام ١٩٦٨ الغاء دور الحضنة ورياض الاطفال الرسمية نهائياً .

ومما يؤكد وجهة نظرنا في عدم وجود سياسة ثابتة واستراتيجية تعليمية مستقرة حتى في ضوئها سياسات تربوية تعليمية أن وزارة التربية والتعليم شكلت لجنة فنية لدراسة تقرير قدمته الادارة العامة للتعليم العاص عن أهمية هذه المرحلة تربوياً وكان ذلك في أواخر عام ١٩٦٩ واولئ عام ١٩٧٠ . وقد اكد تقرير اللجنة حاجة البلاد الى انشاء مؤسسات لطفل ما قبل المدرسة لان مصر في غمار نهضة صناعية شاملة نتج عنها تطور في حياة

المرأة العاملة [ ٣٠ ] ، وكان هذه النهضة الصناعية وما تبعها من عمل المرأة وتطور حياتها قد ظهر فجأة بين يوم وليلة ، ولم يكن موجودا عام ١٩٦٨ ، ١٩٦٩ عندما أقيمت هذه الدورة .

ولم تمضى على صدور هذا التقرير سوى أيام معدودات حتى أصدرت الوزارة القرار الوزاري رقم ٨ في ١٩/١/١٩٧٠ بشأن انشاء قسم للحضانة ورياض الاطفال يتبع الادارة العامة للتعليم الابتدائي .

ونتيجة لذلك آل الى وزارة الشؤون الاجتماعية أمر تحويل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية ، وصور القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ بشأن دور الحضانة ، ثم اللائحة النموذجية لدور الحضانة التي نصت على انها " كل مكان مناسب يخصص لرعاية الاطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة " .

ولذا فانه يمكن القول بان الاشراف على مؤسسات تربية الطفل قبل المدرسة الابتدائية يسير على النحو التالي :

١- وزارة الشؤون الاجتماعية وتشرف بمقتضى القانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ على دور الحضانة الحكومية والخاصة ، التابعة للجمعيات والأفراد .

٢- وزارة التربية والتعليم ، ويتم اشرافها ، من خلال :

أ] ادارة الحضانة ورياض الاطفال التابعة للادارة العامة للتعليم الابتدائي ، والتي تشرف على فصول الحضانة ورياض الاطفال الملحقة بمنازل اللغات التجريبية .

ب] الادارة العامة للتعليم الخاص التي تشرف على منازل الحضانة الخاصة وفصولها ، طبقا لقانون التعليم الخاص رقم ٦ لسنة ١٩٦٦ ، الذي حل محله القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، كما تشرف على فصول الحضانة الملحقة بالمنازل الحكومية .

ومن حيث الشروط التي يجب توفرها في دور الحضانة والرياض ، فقد نصت اللائحة النموذجية لدور الحضانة على ضرورة توفر الشروط الاتية :

أ] الحصول على شهادة من جهات الاسكان المختصة بصلاحية المبنى .

ب] مناسبة المبنى تصميميا وغامات للبيئة .

ج] تناسب سعة المبنى مع عدد الاطفال الملتحقين به .

د] طلاء الجدران ، وتزيينها بـ صور ورسومات الأطفال .  
هـ] تغطية الأرضيات بوسائل تحمي الأطفال من اضرار الحرارة والرطوبة .  
و] توافر الأماكن اللازمة لمزاولة الأنشطة المختلفة للأطفال وانشاطاتهم .  
ومن حيث المرافق ، فقد نصت اللائحة على تخصيص حجرة أو أكثر للإدارة ، وحجرات نوم الأطفال ، وأماكن مناسبة لاستقبال الأسر وعقد لقاءات معهم ، وللكشف الطبي على الأطفال ، ومخزن للأدوات والمهمات ، وتوفير المرافق الصحية المناسبة لحاجة الأطفال وأعمارهم وعددهم ، ويمكن لتناول الطعام ، يزود بالأثاث اللازم ، ويمكن مستقل لطهي الطعام .  
وقد تناولت اللائحة كذلك الأثاثات الخاصة باحتياجات الأطفال كما وكيفاً ، وأدوات النشاط المختلفة اللازمة للألعاب الداخلية والألعاب الخارجية والآلات الموسيقية [٣٩] .

ويرى المؤلف ان ما جاء باللائحة يساير الى حد كبير ما هو مطلوب لتربية طفل هذه المرحلة لكن الى اى مدى يتحقق هذا الوضع الامثل الذى نصت عليه هذه اللائحة ، والى اى مدى يمكن القول ان ما يخط على الورق شيء ، وما يطبق فى الواقع أمر آخر مقطوع الصلة به ؟ .  
اما فيما يتعلق بدور الحضنة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ومديرياتها فى محافظات مصر فإن عددها وصل الى ٢٩٦٩ داراً تضم ١٤٥٠٥٠ طفلاً فى عام ١٩٨٦ . ويلاحظ ان عدد الأطفال فى هذه الدور يختلف من محافظة الى اخرى ، كما يوضحه الجدول الاتى [٣٢] .

**جدول رقم [٣]**  
**عدد دور الحضانة والأطفال الملتحقين بها**  
**في بعض المحافظات**

المحافظة	عدد الدور	عدد الأطفال	متوسط عدد الأطفال فى الدار
القاهرة	٤٥١	٣٩٩٧٩	٨٨ر٦
الاسكندرية	١٤٨	١٦٣٣٥	١٠٩ر٦
الجيزة	١٦٨	١٦٣٧٠	٩٧ر٤
المنوفية	٢٣٢	١٥١٢٨	٤٥ر٦
اسيوط	١١٥	٥٤٨٩	٤٧
قنا	١٢٢	٧٧١٠	٦٣

ويلاحظ من الجدول السابق ان الاسكندرية تمثل اعلى متوسط لعدد الأطفال فى دار الحضانة ، على حين تمثل المنوفية اقل متوسط .  
والكثير من دور الحضانة التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية ومديرياتها أنشأتها جمعيات مشهورة بالشؤون الاجتماعية تحصل على معونات منها بولا يسمح للادارات التعليمية بالتدخل فى شئونها او الاشراف التربوى عليها .  
وجميع هذه الدور لاتخضع لآى اشراف تربوى ، وهى فى معظمها نجارية ، ولا تهتم بتوفير الأنشطة أو معدات وادوات اللعب اللازمة ، ويشغل معظمها حجرة أو أكثر وحشدت بها اعداد كبيرة من الأطفال [٣٣] .  
وأما فيما يتعلق بالدور التى تشرف عليها وزارة التربية والتعليم فانه قد صدر القرار الوزارى رقم ٨ لسنة ١٩٧٠ بإنشاء قسم الحضانة ورياض الأطفال التابع للإدارة العامة للتعليم الابتدائى ، والسابق الإشارة اليه ، وقام القسم فعلا بوضع خطط للحضانة والرياض واصدار التوجيهات . الا انه يلاحظ هنا ان هذا القسم لم يكن له ثمة اشراف فعلى على المؤسسات القائمة ، لان الوزارة لم يكن لديها سوى عدد قليل من الفصول الملحقة بمدارس رسمية ، لان الوزارة حتى عام ١٩٧٩ حركت امر هذه المرحلة لوزارة الشؤون الاجتماعية ، ثم انتقل الاشراف الى الإدارة العامة للتعليم الخاص .  
وفى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم والبحث العلمى رقم ٢ لسنة

١٩٧٩ بشأن إنشاء مدارس لغات تجريبية ، وقد نص القرار على ما يأتي :

ينشأ بمحافظات القاهرة . والإسكندرية والجيزة مدارس لغات تجريبية مشتركة ابتدائية واعدادية وثانوية ويلحق بكل مدرسة فصول حضنة .

وقد نصت اللائحة الداخلية لهذه المدارس في مادتها الاولى على انها تهدف بالإضافة الى تحقيق الاهداف العامة للتعليم العام الى ما يأتي :

أ- التوسع في تدريس اللغتين الانجليزية والفرنسية ، وتدرس بأحدى هاتين اللغتين مواد الرياضيات والعلوم على نسق المدارس الخاصة باللغات .

ب- العناية الفردية بالتلميذ والتلميذات ، وتحقيقا لذلك تحدد كثافة الفصول بعد أقصى ٣٦ تلميذا للفصل في الحضنة وفي باقي المراحل .

كما نصت في مادتها الثانية على ان تبدأ الدراسة فيها بالحضنة لمدة سنتين، ثم تنقسم الى ثلاثة اقسام ابتدائي ومدته ست سنوات واعدادي وثانوي ، ومدة كل منهما ثلاث سنوات [٣٤] .

وقد زاد عدد فصول الحضنة في عام ١٩٨٦/٨٥ الى ١٧٩ فصلا تضم ٦٩٤٦ طفلا كما زاد انتشار هذه الفصول في محافظات مصر بعد ان افتتحت فصول في محافظات اخرى مثل الزقازيق والمنصورة واسيوط وسوهاج واسوان .

وتجدر الإشارة الى ان الوزارة اهتمت بإنشاء هذه النوعية من المدارس - مدارس اللغات التجريبية الخاصة - بعد ان رأت تكاليف القطاع الخاص على الاستثمار في ميدان التعليم ، باعتباره ميدانا من ميادين الاستثمار التي دخل المستثمرون فيها في إطار سياسة الانفتاح الاقتصادي ، طلبه لطلب اجتماعي متزايد يوصل الى حد التكاليف على تعليم الأطفال في المدارس التي تقدم تعليمها بغير اللغة القومية ، وهو مما يتعارض مع قومية التعليم وتأكيد على الانتماء وبخاصة في المرحلة الاولى .

ومعروف ان سياسة الانفتاح قد صوحت بالتوسع في الأنشطة [ الخدمية ] ، التي تحتاج الى أيد عاملة ممن يجيدون لغات أجنبية .

ومن هنا اوجه التفكير الرسمي الى ان تدخل الحكومة لعبة التجارة بالتعليم ، أي ان تقدم الخدمة التعليمية مقابل ثمن لها مخالفة بذلك نص

الدستور ، الذى يقضى بمجانبة التعليم [٣٥] .

وقد جاء قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ليقتن هنا الوضع عندما نص فى مادته الثالثة على انه يجوز تحصيل مقابل تنظيم تعليم يسبق التعليم الاساسى الا لزامى بوصدر بتحديد هذا المقابل واحواله قرار من وزير التعليم . ويلاحظ ان هذا القانون قد اجاز ما اوجب الدستور نقيضه وعكسه ، مما يجعله غير دستورى . ومثل هذه المدارس بالمرحلة المتعددة التى تضمها قد اقتطعت اجزاء من ابنية حكومية كان يجب ان يقدم فيها تعليم مجاني لابناء الشعب " مؤكدة على التمييز الطبقي والفئوى" [٣٦] .

وهذه المدارس رغم انها تتقاضى مصروفات نظير الخدمة التعليمية ، الا ان بعضها فى مبان غير صالحة ، وليس بها فناء صالح لالعب الطفل فى هذه السن ، كما هى الحال فى بعض مدارس اللغات التجريبية بمحافظة القاهرة [ مثل مدرسة النقراشى والمنيل وحافظ ابراهيم بشبرا ] [٣٧] .

ومن جهة اخرى فالفصول التى كانت تابعة للجان الاتحاد الاشتراكى ، والتى انشئت تحت مسمى خدمة البيئة ، قد اقتطعت حجرة أو أكثر أو جزءا من فناء مدرسة رسمية وحشدت فيها اعداد كبيرة من الاطفال يسندون مصروفات ، وتحول بعضها الى حضانات خاصة استقل بها افراد كانوا ينتمون الى الاتحاد الاشتراكى يوما ، ثم لم تعد لهم صلة بالعمل السياسى ، فأصبحت مصدر كسب وفير لهم دون رقابة [٣٨] .

وتشرف وزارة التربية والتعليم - ومديرياتها بالمحافظات على مدارس الحضانة وفصولها الملحقة بالمدارس الخاصة . وقد اصدرت الوزارة قرارا وزاريا ينظم اشرافها على هذه المدارس [٣٩] . وجاء بالقرار انه لايعتبر مدرسة خاصة :

١- دور الحضانة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية .

٢- المدارس التى تنشئها الهيئات الاجنبية التى يقتصر التعليم فيها على غير المصريين .

٣- المراكز او المعاهد الثقافية التى تنشئها دول اجنبية او هيئة دولية استنادا لاتفاقية ثقافية مع جمهورية مصر العربية [٤٠] . ويلاحظ ان هذه

النقاط منقولة عن القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، وكذلك قانون التعليم الخاص رقم ١٦ لسنة ١٩٦٩ .

ونتيجة لذلك نجد هناك العديد من الحضانات التي انشأها افراد فى المنازل ، دون ترخيص او اشراف او رقابة ، وكان ان حشدت الحجرات فى المنازل بمئات الاطفال وسميت حضانات ، والامهات العاملات مضطرات فى سبيل ايواء اطفالهن الى سداد ما يفرض عليهن من رسوم لا ضابط لها ولا رقيب ولا ضرائب تسدد [٤١] .

وقد اوضح تقرير رسمى ان اقسام وفصول الحضانة التى تشرف عليها

الوزارة [ غير التعليم الخاص ] تنحصر فى ثلثات هى :

١- مبنى خاص بالحضانة منفصل عن المدرسة الاصلية يوجه ملحقاته من دورات مياه واغلبها مبان صالحة ووافية بالغرض التعليمى .  
٢- حجرة او اكثر من مبنى المدرسة الاصلية استغلت المدرسة عنه وعخصته للحضانة .

٣- جزء استقلع من فناء المدرسة بنيت عليه حجرة او اكثر بنفقات قليلة ، واغلبها غير صالح بالنسبة للأضاءة والتهوية وصغير المساحة .  
ومباني الفلتين الثانية والثالثة لا تصلح لتربية الطفل لضيق المساحة ورداءة التهوية والأضاءة غالبا ، وعدم وجود الملحقات الضرورية الخاصة بها كدورة المياه والفناء والحديقة .

ومعظم هذه الفصول لا تختلف فى شكلها عن فصول المدرسة الابتدائية

والمقاعد والادراج هى هى [٤٢] .

وكثير من الحضانات محرومة من الآلات الموسيقية ، اما اللعب التعليمية والالعاب الحل والتركيب وركن الدمى ، فلا توجد الا فى مدارس اللغات والمدارس الخاصة ، وغالبا ما يحتفظ بها بالدواليب ولا تستخدم خوفا من الضياع او التلف حيث يصعب شراء بديل لها [٤٣] .

وتجدر الإشارة هنا الى ان معظم هذه الفصول قد انشئت على حساب الخنية المدارس الاصلية وللاعبها وفصولها ومراققتها ، مما قد يخل بكيف



التعليم وكفاءته فيها .

### مناهج وبرامج تربية الطفل قبل المدرسة :

حدّدت وزارة التربية والتعليم أهدافاً عامة لمنهج رياض الأطفال ، حيث جاء به ان المنهج يهدف بوجه عام الى تهيئة الطفل لمرحلة الاعداد الكامل للمواطن الصالح روحياً ، وجسمياً ، وعقلياً ، واجتماعياً ، ونفسياً ، ووجدانياً . وقد تضمن كل جانب الاهداف الخاصة به طبقاً للتقسيم التالي :

الجانب الروحي - الجانب الجسمي والرعاية الصحية - الجانب الاجتماعي والنفسى - الجانب العقلى - تنمية المهارات والمفاهيم اللغوية - تنمية المهارات العددية والمفاهيم الرياضية والعلمية - الجانب الابتكاري - التلوق الجمالى .

واما فيما يتعلق بدور الحضنة التى تشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ، فقد حددت اللجنة التنفيذية لها برامج هذه الدور فى نقطتين ، هما :

#### ١- الرعاية الترفيحية ٣٠- الرعاية التربوية .

وعلى صعيد التنفيذ نجد ان المنهج الذى وضعته وزارة التربية والتعليم لفصول الحضنة ورياض الأطفال بمدارس اللغات التجريبية ، ترجم الى مواد ومقررات دراسية وجدول مدرسى ، انطلاقاً من الساعات التى خصصت لكل جانب أو باللغة المدرسية لكل [منهج] . وسرى نفس النظام اما بحدافيره ، واما بأساليب اخرى - لاختلف عنه كثيراً - الى الرياض الأخرى .

والشواهد على ذلك كثيرة ، نوجزها فيما يلى :

١- ليس هناك خطة محددة لبرامج ومناهج التعليم قبل المدرسى ، بل تتباين المؤسسات المختلفة فى برامجها ومناهجها تبانياً كثيراً ، فعلى حين لا تعدو بعض هذه المؤسسات ان تكون مجرد اماكن لايواء الأطفال فى اثناء فترة تواجدهم بها دون غطه محددة لما يمارسونه - من أنشطة أو تعليم ، توجد مدارس لاختلف كثيراً فى نظمها وخططها ومناهجها واساليبها وشكل فصولها عن المدارس الابتدائية .

٢- ومع ان هناك بعض الممارسات الجادة فى بعض مؤسسات التعليم قبل المدرسى ، الا انها تفتقد الى التكامل الذى يتطلبه النمو السليم للأطفال

جسميا وعقليا وانفعاليا وقد يرجع هذا الى التركيز على بعض الاهداف دون الأخرى - او كما يرى المؤلف على هدف واحد او جزء من جانب معين - مثل التركيز على النواحي المعرفية التي تقوم على التلقين في كثير من الأحيان [٤٤] ، وهنا نجد الاهتمام منصبا على جانب واحد من الجوانب المعرفية .  
وهذه الظاهرة تلاحظ في " مناهج واساليب دور الحضنة والرياض التابعة لمدارس اللغات والمدارس الخاصة " [٤٥] .

كما تلاحظ في الفصول والحضانات والرياض الملحقة بالمدارس الابتدائية حيث لا نجد اختلافا في الشكل واسلوب العمل عن فصول المدرسة الابتدائية - ، والشغل الشاغل للأغلبية العظمى منها حشد أكبر عدد من الأطفال وتعليمهم قراءة وكتابة الحروف الأبجدية وبعض العمليات الحسابية ايا كانت سن الطفل ، بل ان اطفالها يكلفون بأداء واجبات منزلية مرهقة في كثير من الأحيان .  
وقد بينت المتابعة الميدانية لفصول الحضنة ورياض الأطفال بمدارس اللغات التجريبية عدم تفهم كثير من القائمين على امرها لاهداف هذه المرحلة ودورها فضلا عن فلسفتها ، وكان نتيجة لذلك ولعدم فهمهم لما تضمنته نشرات الوزارة ، ان " بعض المعلمين يلتزمون بالتوقيات التي أسلفنا الإشارة اليه ، ويقدمون في اثنائه مادة علمية بحتة بشكل يرهق الطفل ، علاوة على قيام الأطفال بأداء الواجبات المنزلية ، وتكليفهم باستخدام كراسات عادية ، ضيقة المسافة بين الاسطر ، وأدائهم امتحانات لتحديد مستوياتهم . والبعض الآخر يهتمون بالأغاني ، حيث يردد الأطفال أغاني من تلك التي تبثها وسائل الاعلام " [٤٦] .

اي اننا نجد طرفين متناقضين فاما تعليم مدرسي وتدريب ومقررات وتكليف الأطفال بواجبات ، وامتحانات ، وبالتالي دروس خصوصية لتقوية الأطفال وضمان نجاحهم، واما في الجانب الآخر أنشطة غير مخططة او بالأحرى ميل الى نشاط واحد قد يكون غير هادف .

وإذا كان هذا هو الوضع في مدارس اللغات التجريبية ، التي لا يدرى المؤلف سببا لتسميتها [ بالتجريبية ] ، اذ لا تجريب ولا بحوث ، وانما [يا فطة ] فقط للتستر وراءها لتحصيل مصروفات ، وان كان هناك تعليل يقول

بأن " الخدمة التعليمية في هذه المدارس مجانية ، ولكن ما يدفعه الأطفال هو نظير الخدمات الإضافية كتعليم اللغة الانجليزية وتجهيز المدارس بادوات ومعدات [٤٧] ، وهذا في رأينا تحليل غير معقول ، لان هذه المصروفات في حد ذاتها أمر لا يقدّر عليه غير فئات محدّدة وبالتالي يتعارض مع ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، نقول انه اذا كان هذا هو الوضع في مدارس اللغات التجريبية ، فعلا يكون الحال في دور الحضانة ورياض الأطفال العامة ، بل وفي دور الحضانة التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية حيث يقل فيها الاشراف التربوي الى درجة كبيرة .

### الامكانيات البشرية :

لم تضع وزارة التربية والتعليم في مصر شروطا ينبغي توافرها في معلم الحضانة او رياض الأطفال . وقد يجوز القول بأنه لما كانت الحضانة ورياض الأطفال تمثل ادارة تتبع الادارة العامة للتعليم الابتدائي ، فان مستوى الكفاءة المطلوب لمعلم هذه المرحلة هو نفسه المطلوب لمعلم المدرسة الابتدائية .

وليست هناك حاجة الى القول بوجود نسبة من معلمي المدرسة الابتدائية دون مستوى الكفاءة المطلوب لهذه المرحلة ، اذا اعتبرنا الحصول على دبلوم المعلمين والمعلمات يمثل هذا المستوى المطلوب . كما انه ليست هناك حاجة الى القول بان نسبة كبيرة من معلمي المدرسة الابتدائية لا يمتلكون قدرا من الكفاءات الأساسية للمعلم، وقد بينت ذلك دراسة علمية قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس [٤٨] .

وقد كانت هناك تجارب في ميدان اعداد معلمة متخصصة لهذه المرحلة نخص منها بالذكر انشاء القسم الإضافي بمدرسة المعلمات ببولاق عام ١٩١٦، كان يلتحق به خريجات مدارس المعلمات الاولى للدراسة لمدة عامين ، يتخصصن للعمل في رياض الأطفال ، ومنها كذلك انشاء الاقسام الإضافية بمعلمات شبرا في العام الدراسي ١٩٤٥/٤٦ ، وكان من بين هذه الاقسام الإضافية : قسم الأطفال والرسم ، وكانت مدة الدراسة به سنتين ايضا للحاصلات على ٦٠٪ على الأقل من مجموع الدرجات في الامتحان النهائي بعد اجتياز الكشف الطبي

والاعتبار الشخصى للتحقق من استعداد الطالبة لممارسة مهنة التدريس [٤٩] .  
وقد قامت الوزارة ، اعتبارا من العام الدراسى ١٩٤٨/٤٧ بإنشاء  
مدارس ابتدائية للمعلمات ، مدة الدراسة بها أربع سنوات ، بها أربع شعب  
تخصصية هى شعبة اللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والعلوم والرياضيات ،  
والرسم ورياض الأطفال . ثم تغير نظام هذه المدارس فى عام ١٩٥٣ ، بعد  
ان تقرر اتباع نظام مدارس المعلمين الابتدائية [٥٠] .

وبعد الثورة ، اقتصر القبول بالأقسام الإضافية الملحقة بمعاهد  
المعلمين والمعلمات على الممتازين - والممتازات - من خريجها اللين اعتبروا  
منذ عام ١٩٥٩ فى بحثة داخلية بواشترط فيهم الاشتغال بمهنة التدريس لفترة  
لا تقل عن أربع سنوات ، وكانت مدة الدراسة سنتين فى أربع شعب تضمها هذه  
الأقسام وهى : شعب التعليم العام ، والتربية الفنية ورياض الأطفال ،  
والتربية الخاصة ، والتدبير المنزلى [٥١] .

ولكن اخذت الأقسام الإضافية فى الانكماش تدريجيا على اثر التوسع فى  
شعب الدراسات التكميلية التى انشئت عام ١٩٦٣/٦٢ ، ولم يبق من هذه  
الأقسام سوى قسم التربية الخاصة .

ولم يكن هناك ثمة مصدر لأعداد معلمات ما قبل المدرسة ، حتى صدر  
القرار الوزارى رقم ٢٤٨ بتاريخ ١٠/٤/١٩٧٠ بإنشاء شعبة لمعلمات  
الحضانة بدور المعلمين والمعلمات بنظام الخمس السنوات ، لتخريج معلمات  
متخصصات للعمل بهذه المرحلة ، لكن الأقبال على هذه الشعبة كان ضعيفا  
[٥٢] .

وفى عام ١٩٧٩ اعتمد وزير التربية والتعليم مشروع تطوير دور  
المعلمين والمعلمات بالذى استبدل بنظام التشعيب الذى كان منفلا بهذه الدور  
نظاما جديدا .

ومن اهم ملامح هذا النظام :

- ١- التركيز فى الصفوف الثلاثة الأولى على اعداد الطالب [ الذى يتقبل بهذه  
الدور بالشهادة الاعيادية ] ليكون مدرس فصل ، ثم اعناده فى الصفين الرابع  
والخامس ليكون مدرس مادة أو مجموعة مواد متقاربة .

٢- تنقسم الدراسة في الصفين الرابع والخامس بالدور الى شعبتين اساسيتين ، هما :

أ] شعبة اللغة العربية والمواد الاجتماعية .

ب] شعبة الرياضات والعلوم .

ويدرس الطلاب في كل شعبة مجموعة مواد تخصصية ، بالإضافة الى مجموعة اخرى من المواد التربوية المشتركة .

٣- يختار الطلاب تخصصين من التخصصات الآتية في الصف الرابع :التربية الرياضية-التربية الفنية-التربية الموسيقية-التربية الزراعية-الاقتصاد المنزلي-الحضانة ورياض الأطفال- بحيث تكون احدهما اختيارا أساسيا يدرسه في سبع حصص أسبوعيا في الصفين الرابع والخامس والاخر اختيارا فرعيا يدرسه في حصتين أسبوعيا ياما المواد التي تدخل تحت الحضانة ورياض الأطفال كاختيار اساسي يفيوضها الجدول الآتي [جدول رقم ٤] .

خطة الدراسة لمواد الحضانة ورياض الأطفال كاختيار اساسي

عدد الحصص		المواد الدراسية
الصف الخامس	الصف الرابع	
٣	٣	ادب الأطفال
-	١	مسرح العرائس
٢	-	التربية المكتبية
-	٣	الطرق الخاصة للحضانة
		وررياض الأطفال
٢	-	الامومة ورعاية الطفل
٧	٧	الجملة

ويلاحظ ان هذه الخطة تحفل مقررات ذات اهمية في تربية هذا الطفل منها الموسيقى والاناشيد ، والاشغال الفنية واليدوية للطفل ، ونمو المفاهيم العلمية واللغوية ، والصحة النفسية ، والدراسة العلمية لسلوك الطفل وغيرها . [٥٤]

كما يلاحظ ان هذا الاعداد دون المستوى الجامعى ، حيث تقبل دور المعلمين والمعلمات طالبها من الحاصلين على الشهادة الاعدادية ، من ذوى الجامعات الأقل من طلاب التعليم الثانوى العام .

ويلاحظ ايضا ان انتقاء الطلاب للالتحاق بهذه الدور ، واختيارهم للتخصص فى شعبتها ، واختيارهم الاساسى ، ومنه الحضانه ورياض لا يتم وفقا للاساليب العلمية فى التوجيه والارشاد . اذ يسترشد فى توزيع الطلبة على المواد العلمية والفنية كمادة اساسية بما يأتى :

أ] احتياجات مديرية التربية والتعليم من مدرسى المواد العلمية والفنية .  
ب] الدرجات التى حصل عليها الطالب فى امتحان النقل الى الصف الرابع فى كل مادة منها .

ج] تحقيق احدى رغبات الطالب [٥٥] .

ولان الطالبة لا تدرس الحضانه ورياض الاطفال فيما قبل الصف الرابع فانها توجه الى هذلى التخصص كمادة اختيارية اساسية [ بالدور التى يوجد بها فصول رياض اطفال ] ، بما يفى بتوفير مدرسات لمرحلة ما قبل التعليم الاساسى بالمحافظة [٥٦] ، اى ان شرط الاختبار هنا هو رغبة الطالبة ، ووجود فصول للحضانه ورياض الاطفال بدار المعلمات وتلبية احتياجات الاقليم فقط .  
ويضاف الى ذلك ملحظا اخر ، على جانب من الاهمية ، وهو عدم وجود المعلم المتخصص الذى يمكنه تدريس مقررات الحضانه ورياض الاطفال " اذ ان معلم المعلم ليس موجودا بالكفاءة المطلوبة فى الوقت الحاضر ، والخبرة فى العمل بهذه المرحلة تنقص معظم المعلمين بالدور ، ويضطرون لذلك الى الاعتماد على جهودهم الفردية فى جميع المواد التعليمية استجابة لاحتياجات طالبات هذه الشعبة " [٥٧] .

وقد كانت هناك - وماتزال - جهود طيبة لاعداد معلمة لرياض الاطفال بالجامعات المصرية فى كلية البنات جامعة عين شمس ، وكلية التربية بجامعة حلوان التى افتتحت بها شعبة مستقلة لمعلم الحضانه ورياض الاطفال ، وفى كلية التربية بجامعة طنطا ، وكلية التربية بجامعة المنيا .

وقد يكون مفيدا ان نذكر هنا بعض الملاحظات فى هذا الصدد :

١- ان اختيار الطالب للالتحاق بكلية التربية فى مصر ، يحدده مكتب تنسيق القبول بالجامعات ، ويعقد للطلاب المرشحين للقبول بالكلية اعتبارات للقبول وتأخذ صفة المقابلات الشخصية غير المقننة ، اذ ان الاختيار على

اساس اللياقة امر لا وجود له، وانما الموجود هو الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية ليوزعه مكتب التنسيق على كلية من كليات التربية ان [ اضطره ] المجموع اليها ، ثم [ لتتلقفه ] كلية التربية وتجرى له امتحانا [ سوريا ] غالما على ظروف صعبة ، يكون فى ذهن الممتحن فيها هذا السؤال، الذى لا يجد له جوابا : وما مصير الطالب الذى نرفسه ؟ [ ٥٨ ] .

٣- انه يتبين من الرجوع الى تخصصات القائمين بتدريس المقررات التخصصية والتربوية المرتبطة بطفل ما قبل المدرسة [ مثل المهارات اليدوية والفنية للأطفال، يوصحة الام والطفل ، ودور الحضانة ورياض الأطفال ، وامراض الأطفال وتمريضهم ، وقصص الأطفال والصحة النفسية للأطفال وسيكولوجية الابداع للأطفال والمفاهيم العلمية والرياضية واللغوية والدينية عند الأطفال ، وعلم النفس الاكلينيكي للأطفال وطرق التدريس وغيرها ] ان معظمهم من غير المتخصصين فى طفل هذه السن ، اذ ان درجاتهم العلمية بدءا من البكالوريوس او الليسانس ثم الماجستير والدكتوراه ، ليس لها صلة بهذه المرحلة ، ويظهر ذلك بوضوح فى كلية التربية بجامعة طنطا وكلية التربية بجامعة حلوان . وهذه مشكلة تشارك فيها دور المعلمين والمعلمات كليات التربية التى تعد معلم ما قبل المدرسة .

٣- ان الاقبال على التخصص فى شعب الحضانة ورياض الأطفال ضعيف بالمقارنة بشعب اخرى .

وهذا امر ينطبق ايضا على خريجات دور المعلمين والمعلمات تخصص الحضانة ورياض الأطفال ، فمعظمهن يفضلن العمل بالمنازل الابتدائية ، اما لقرب المدرسة من سكنهن ، واما هروبا من صعوبات التعليم بهذه المرحلة ، واما للعمل بالمرحلة الابتدائية . ويكفى ان نعرف ان من بين ٢٨٨ طالبة تخرجت فى هذا التخصص من دور المعلمين والمعلمات ، لم يتسلم منهن العمل برياض الأطفال سوى خمس معلمات فقط [ ٥٩ ] .

واذا انتقلنا الى الحضانات التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية نجد ان القوى البشرية تمثل مشكلة اساسية لهذه الحضانات ، وغالبية من يعمل بها من غير المؤهلات للعمل بهذه الدور [ ٦٠ ] .

ويمكن القول بأن الغالبية العظمى من المعلمين بدور الحضانة ورياض الأطفال غير مؤهلين للعمل مع اطفال هذه المرحلة [ ٦١ ] . ولذلك كان من

الطبيعى ان يكون الباب مفتوحا للعمل بها لكثيرات ممن خنقهن الشروط  
الاساسية لتربية الطفل قبل المدرسة من حيث الصفات الشخصية او التأهيل  
المناسب .

وقد نتج عن ذلك ان فتح 'الباب' على مصراعيه للأجتهاد الشخصى بين  
هؤلاء العاملين الذين يعملون دون ثقافة او مؤهل فى عصر اصبحت فيه التربية  
علما يطبق نظريات وفرائين لاستثمار القوى البشرية افضل استثمار ، كما  
اصبحت فنا يحتاج الى اتجاهات وصفات معينة فيمن يعمل بهذه المرحلة [٦٣].  
اما فيما يتعلق بالاشراف والتوجيه الفنى، هناك فى وزارة الشئون  
الاجتماعية ، الادارة العامة للأسرة والطفولة وادارات او اقسام الاسرة  
والطفولة بمديريات الشئون الاجتماعية فى محافظات الجمهورية والعاملون فيها من  
غير التربويين بطبيعة الحال ، والوزارة تنظر الى دور الحضنة باعتبارها  
مرحلة رعاية "لان الرعاية من ابرز مهام دار الحضنة" وليست مرحلة للتربية  
والتعليم ، ويكفى ان نراجع اهداف دور الحضنة كما جاءت بالقانون رقم ٥٠  
لسنة ١٩٧٧ بشأن دور الحضنة لئلا نرى انها غلو من كلمتى تربية وتعليم  
[٦٤].

ومن ثم فانه ليست هناك حاجة الى ان يكون القائمون على متابعة دور  
الحضنة وتوجيهها من المؤهلين تربويا . وفى داخل الدور نجد ان مدير  
الدار يجب ان يكون حاصلا على " مؤهل عال او متوسط فى مجال الخدمة  
الاجتماعية او غيره فى ميدان الطفولة مدة لا تقل عن خمس سنوات ، مع  
حصوله على دورة تدريبية فى مجال الطفولة " [٦٥].

ويلاحظ ان وزارة الشئون الاجتماعية قد اعتبرت التخصص فى مجال  
الخدمة الاجتماعية من ميادين الطفولة .

واما فيما يتعلق بالمتابعة والاشراف على فصول الحضنة ورياض الاطفال  
يلاحظ ان هناك ادارة الحضنة ورياض الاطفال التابعة للادارة العامة للتعليم  
الابتدائى ، وشغل منصب مدير هذه الادارة التى كانت من قبل قسما ، امر  
تحكمه الاقدميات ، دون اعتبار للتخصص .

وفى الميدان ، فى مديريات التربية والتعليم واداراتها بمحافظات مصر



، يقوم بالتوجيه الفنى موجهو التعليم الابتدائى ، وهم غالبا من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، المتخصص منها مرتبط بالمرحلة الابتدائية .  
ويتضح مما سبق مدى الحاجة الى اعادة النظر فى أمر دور الحضنة ورياض الاطفال من حيث القوى البشرية والامكانيات المادية والبرامج التى ينبغى أن تقدم للطفل فى هذه السن الهامة . ولن يتأتى ذلك الا بالتعاون بين المتخصصين فى مجالات الطفل والطفولة والمتخصصين أيضاً .

## ثانيا التعليم الاساسى

نص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ على أن تكون مدة الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى الالزامى تسع سنوات يضم عدل هذا القانون بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ الذى نص فى مادته الرابعة على ان تكون مدة الدراسة بهذا التعليم ثمانى سنوات اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويتكون من حلفتين : الحلقة الابتدائية ومدتها خمس سنوات ، والحلقة الاعاديه ومدتها ثلاث سنوات .

وقد نصت المادة ١٥ من القانون الاخير على ان التعليم الاساسى حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم يلتزم الدولة بتوفيره لهم ويلزم الآباء او اولياء الامور بتنفيذه ، وذلك على مدى ثمانى سنوات كما حددت المادة ١٦ من هذا القانون هدف التعليم الاساسى فى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم وحزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الاساسى ان يواصل تعليمه فى مرحلة اعلى او ان يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف وذلك من اجل اعداد الفرد لى يكون مواطنا منتجا فى بيئته ومجتمعه.

فالتعليم الاساسى يسعى الى :

- ١- التأكيد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية .
- ٢- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج .
- ٣- توثيق الارتباط بالبيئة .
- ٤- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والتطبيقية .
- ٥- ربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة ١٦٦.

وإذا كان التعليم الاساسى تعليميا يربط الفرد المتعلم ببيئته ، ويزاوج بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقية العملية فى مقررات الدراسة وخطتها ومناهجها ، فإنه - والأمر كذلك - ليس صيغة تعليمية جديدة ، ذلك أن نظام التعليم المصرى ، شهد محاولات عديدة نجح بعضها ولم ينجح الآخر ، وإن

كانت جميعها لم تستمر حتى الوقت الحاضر - لربط النظر بالعمل ، والدراسة  
بالبيئة ومن هذه المحاولات العبرات ما يلي [٦٧]:

### اولا المدارس الراقية:

-----

وهي تتمثل فى المدارس الاولى الراقية التى اسست عام ١٩١٦ .  
وقد كان تعليم المرحلة الاولى نوعين : تعليم اولى وتعليم ابتدائى ، التعليم  
الاولى لاهل الشعب ، والتعليم الابتدائى لاهل الصفوة .

ولم يكن المتخرجون من التعليم الاولى بقادرين على دخول ميدان العمل  
، وبخاصة اذا عرفنا أن فرص استمرارهم فى التعليم تكاد تكون معدومة . وليس  
امامهم طريق سوى الدخول الى ميدان المهن ، واعادهم لا يؤهلهم بأية حال  
معرفيا او مهاريا للعمل .

ولذلك فان انشاء المدارس الاولى الراقية كان بمثابة حتمة او علاج او  
تعويض تعليمى للتعليم الاولى .

وكان من اهم اهداف هذه المدارس كما نص قانون انشائها ولانتمه  
التفنيذية : تقوية استعمادات التلاميذ حقوية عملية بشكل يساعد على دخول  
معترك الحياة ، واكسابهم القدرة على ممارسة العمل .

وكانت خطة الدراسة بهذه المدارس تتضمن أنشطة عملية مثل المعادن  
والنسيج والتجارة .

ولم تستمر المدرسة الاولى الراقية طويلا نتيجة لانها مدرسة لا  
تؤهل تلميذها للاستمرار فى التعليم ، ودخول المدرسة الثانوية التى هى  
الطريق الى التعليم الجامعى ، بجانب ان هذه المدارس لم تخلق الرعاية التى  
تؤهل لها الاستمرار .

وهي تتمثل كذلك فى المدارس الابتدائية الراقية التى انشئت عام  
١٩٥٣ اذ انه فى عام ١٩٥٣ صدر قانون تنظيم التعليم الابتدائى رقم ٢١٠  
لسنة ١٩٥٣ وانشئت المدارس الابتدائية الراقية ، وهى مدارس هدفها تقديم  
ثقافة عامة واعاد على يتفق مع احتياجات البيئة للتلاميذ الذين لم يكملوا  
تعليمهم ويلتحقوا بالمدرسة الابتدائية .

فقد كانت الدولة فى تلك الفترة راغبة فى الارتفاع بمستوى التلاميذ ،  
بتقديم تعليم يجمع بين الثقافة والمعارف العامة .  
والاعداد العملى الذى يساعد الفرد على دخول معترك العمل . وكان الاعداد  
الاكاديمى العملى يتمشى مع متطلبات البيئة المحلية .  
وكانت المدارس الابتدائية الراقية ريفية فى الريف المصرى مناعية فى  
المدن الصناعية ، وتجارية ايضا كما كانت مدة دراسة فى هذه المدارس ثلاث  
سنوات .

ولم تستمر هذه المدارس طويلا لعدة اسباب منها انه لم يسبق انشاءها  
اعداد كاف يسمح بالتخطيط السليم لها يومنها انها مدرسة منتهية لا يلتحق  
تلاميذها بتعليم المرحلة الثانية ومنها ان الاستاذ القبانى وهو المنظر المفكر  
الذى جنبى هذه التجارب الرائدة قد ترك الوزارة وحولى غيره مسئولية السياسة  
التعليمية . ونحن نعرف ان السياسة التعليمية فى اغلب الاحوال تكون مرتبطة  
بوضعها اكثر من ارتباطها باستراتيجيات .

#### ثانيا المدرسة العاملة :

يرجع الفضل الى بعض العربيين المصريين فى تبلى مشروع المدرسة العاملة ،  
وعلى راس هؤلاء المربين الاستاذ عبد الجاويش . وكانت الفكرة الاساسية وراء  
هذه المدرسة الاهتمام بالعمل والممارسة التطبيقية فى مدرسة تزاوج بين الفكر  
والتطبيق .

وقد بدأ مشروع المدرسة العاملة يرى النور اعتبارا من عام ١٩٢٥  
. ونصت المذكرة الايضاحية لقرار انشاء هذه المدارس على تحديد اهداف هذه  
المدرسة على النحو التالى : [جرت العادة ان تشغل الدروس المكتبية جميع  
ساعات المدرسة اليومية فاما الآن فانه لايد من تقسيم الوقت تقسيما يطهر  
التلميد من الامية كما يمكنه من مقاليد الزراعة او شئ من الصناعات ولذلك  
رأينا ان يكون حظ المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل المدرسة طائفتان من  
التلاميذ ، طائفة من الصباح الى نحو الظهر والاخرى من بعد الغداء الى  
المساء . اما النصف الاخر من اليوم فان التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون  
فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الاعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضح

بعد ذلك .

وقد كانت مجالس المديريات مسئولة عن انشاء هذه المدارس وتجهيزها وادارتها ، وتحتوى وزارة المعارف دفع مرتبات المعلمين والعاملين ، كما تتولى القيام بالتفتيش الفنى عليها .

لكن هذه التجربة كسابقتها لم يكتب لها الاستمرار نتيجة لعجز مجالس المديريات عن الوفاء باحتياجات هذه المدارس وعدم اهتمام الآباء بارسال اطفالهم للعمل ، او ربما عدم تهيوء فرص العمل امامهم فانقطع التلاميذ عن العمل وعن التعليم معا

### ثالثا المدارس الريفية :

يرجع الفضل الى اعضاء رابطة التربية الحديثة ومؤسسيها فى الدعوة الى اصلاح التعليم الابتدائى .

وبخاصة المدرسة الابتدائية فى ريف مصر التى تعلم ابناء الغالبية العظمى من الشعب المصرى .

وهى مدرسة ريفية تكون مدخلا واداة لرفع مستوى معيشة الفلاح المصرى وتربية ابنائه مدرسة يتلقى فيها الطفل تعليما نظريا وخبرة عملية فى مجالات الزراعة ، فهى مدرسة اساسها اصلاح الريف وهى مدرسة تقوم وسعلا مزروعة كبيرة . ويتلقى الطفل فيها خبرات فى مجالات الصناعات الزراعية وتربية الدواجن كما يتلقى فيها كذلك خبرات فى مجالات الميكنة الزراعية البسيطة متمثلة فى اصلاح الآلات والادوات .

وكان انشاء مدرسة ريفية فى قرية المنائل بمحافظة القليوبية عام ١٩٤١ تنويجا لجهود رابطة التربية الحديثة وبالتعاون فكريا وتطبيقيا مع جمعية الدراسات الاجتماعية . وقد عرفت المدرسة باسم المدرسة الريفية بالمنائل . ويؤيدنى ان نقول هنا ان هناك تسليما بان من اسباب فشل التجارب السابقة التعميم . دون اعداد مسبق ، ولذلك فان رواد هذه الفكرة قد صمموا الا يعمموا قبل التجريب .

وتستند المدرسة الريفية بقرية المنائل كنموذج للتعليم الريفى الى اصول رئيسة منها :

١- ربط التعليم بالعمل والتطبيق ، فالتلميذ يقومون بنشاطات عملية يكتسبون من خلالها معارفها عبرات متعددة تتمثل في المهارات والمعلومات والاتجاهات المرغوبة .

٢- تقديم قدر من العبرات المعرفية وغيرها تجعل التلميذ في مستوى متقارب مع مستوى زميله المتقدم الى المدرسة الثانوية باستثناء اللغة الأجنبية .

٣- الاهتمام بالنشاط الاجتماعي والرياضي والثقافي والديني .  
ونظرا لما لاقته التجربة من نجاحات فقد بدأ تعميم المدارس الريفية المنشأة في ارض زراعية وتزويدها بالادوات والوسائل والعمالة اللازمة .  
ولإنجاح هذه التجربة انشأت دار المعلمين الريفية في بي العرب لتوفر لهذه المدارس المعلم القادر على القيام بدوره .

وقد حوت تجربة المدارس الريفية في عام ١٩٥٤ .  
ويهمنا هنا ان نذكر اهم نتائج تجربة قرية المنايل كما جاء بتقرير رابطة التربية الحديثة :

١- عدم اقتصار التعليم في هذه المدرسة على النواحي النظرية والاهتمام بربط المناهج بالحياة في البيئة .

١- اشارة الشعور بالمشكلة عند الافراد واثارة رغبتهم في علاجها .

٣- المدرسة مشروع يقوم على العمل التعاوني المشترك الذي تساهم فيه هيئات متعددة .

ويخلص الاستاذ اسماعيل محمود القباني العناصر الأساسية للتعليم الأساسي كما تتمثل في تجربة مدرسة قرية المنايل في النقاط التالية :

١- التعليم الأساسي ليس مجرد تعليم عادي بل انه تعليم موجه الى علاج مشكلة التأخر في البلاد او المناطق المختلفة .

٢- التعليم الأساسي لا ينصب على الصغار بل يشمل المجتمع كله .

٣- التعليم الأساسي لا يمكن ان يكون منعزلا عن حياة الجماعة بل يجب ان يندمج ويتسق مع الجهود الأخرى التي تبذل لتحسين المستوى الاجتماعي ، بل هو أداة التنسيق .

٤- التعليم الأساسي ينصب على حاجات الجماعة التي تشعر بها وبذلك يكون

التعليم وظيفيا ، وما دام الامر كذلك فلا يمكن ان يكون له طراز واحد ثابت ، بل يجب ان يتنوع بتنوع الحاجات ، ومن جملة الى اخرى .  
٥ - التعليم الاساسى يختلف عن غيره من انواع التعليم فى اهدافه واتجاهاته العامة ووسائله .

٦ - التعليم الاساسى تطور طيب فى التعليم العادى .  
ومما تقدم يتضح لنا الفلسفة وراء التعليم الاساسى التى تبرز فى ان التعليم الاساسى تعليم مستمر ، وهو تعليم مدى الحياة ، وهو تعليم للحياة يربط الناشئة ببيئتهم وحاجات الجماعة ، وهو تعليم لا دورة الواضح فى عملية التنمية بمفهومها الواسع وهو تعليم من متنوع بتنوع البيئات.  
مدارس الوحدات المجمعة :

كانت الوحدات المجمعة التى أنشئت اواخر عهد ثورة ١٩٥٢ تضم مناشط متعددة اجتماعية وصحية وصناعية وتعليمية وغيرها . ولذلك فقد كان طبيعيا ان تنشأ فى كل وحدة مدرسة كجزء متكامل من مناشط الوحدة المجمعة .  
وكانت هذة المدارس موازية للتعليم الابتدائى ، لتقبل تلاميذها لتقدم لهم تعليما عاديا بجانب دراستهم العملية فى مجالات الصناعات الريفية فى الصنفين الخامس و السادس .

ولان هذه المدرسة قد نشأت كما ذكرنا ، موازية للمدرسة الابتدائية . فقد كان ذلك سببا لتنافس تحول الى صراع بينهما . مما أدى مع جلة من العوامل الاخرى مالية وبشرية وتعليمية الى عدم استمرارية هذه المدارس .

#### خامسا المدارس الاعدادية العملية :

ظهرت المدرسة الاعدادية لأول مرة فى مصر بصور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ . وقد ظهرت عيوب ومشكلات تتمثل فى وجود ازدواج بين التعليم الابتدائى والاعدادى .

وكان صدور القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بمثابة علاج لمثل هذه المشكلات . وقد نص هذا القانون على ان التعليم الاعدادى يهدف فضلا عن تدعيم اعداد التلاميذ عقليا وجسميا وقوميا الى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف

عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها ، بما يمكن من توجيههم الى العمل بعد تدريب مهني ، او الى مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية العامة او الفنية كل بحسب استعداده .

وقد حرمت قوانين التعليم التي صدرت بعد الثورة على الغاء الازدواج لاتدعيمه ، ومن هنا فانه مما قد يثير الدهشة وجود نوعين من التعليم الاعداى بمقتضى القانون سالف الذكر ، تعليم اعداى عام وتعليم اعداى على .

ولم يكن الهدف من انشاء المدارس الاعدادية العملية تخريج متخصصين . ولكن كان الهدف تهيئة فرص التعليم العملى واكساب التلميذ القيم والاتجاهات المرغوبة نحو العمل اليدوى .

وشأنها شأن غيرها من اشكال التجديد التعليمى لم تلبث هذه التجربة ان توقفت نتيجة لما وجة الى الازدواج فى هذه المرحلة من نقد . مما دفع المسؤولين الى الاتجاه نحو توحيد التعليم الاعداى فى مدرسة اعدادية واحدة . جرب فى عدد منها الجمع بين الدراسة النظرية ودراسة مجالات عملية اطلق عليها المدارس الاعدادية الحديثة ذات المجالات العلمية عام ١٩٦٣ وتحدد فى خطة الدراسة تخصيص من ١٥ - ٢٠ ٪ من جملة الحصص المقررة للمجالات العلمية والفنية فى الثلاثة صفوف بالمدرسة ثم توقفت التجربة بسبب زيادة الاقبال على التعليم الاعداى وعدم توافر الورش والتجهيزات اللازمة وعدم كفاية الاعتمادات المالية .

ومع صدور قانون التعليم العام رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ تلاشت هذه المدارس من خريطة التعليم المصرى ، ولم تعد هناك سوى مدرسة اعدادية واحدة .

٥- ولقد سبقت الاشارة الى ان التعليم الاساسى يضم حلقتين ، الحلقة الابتدائية ، والحلقة الاعدادية .

تعتبر المدرسة الابتدائية فى مصر القاعدة العريضة لتعليم الشعب بوحد اهتمام الدولة بهذه المدرسة ، تطبيقا للدستور باعتبارها المدرسة الالزامية



وكانت هناك توسعات افقية فى التعليم الابتدائى تمثلت فى انشاء مدارس ابتدائية جديدة ومع الظروف السياسية والاقتصادية التى مرت بها مصر وبخاصة بعد عدوان ١٩٦٧ أخذ التوسع صورة اخرى هى التوسع الرأسى الذى تمثل فى زيادة الفصول داخل المدرسة الواحدة وأدى ذلك الى ارتفاع الكثافات مما يؤثر بالضرورة على جودة العملية التعليمية ، ويؤدى الى ظهور مشكلات تتمثل فى زيادة الفاقد .

المدرسة الواحدة وادى ذلك الى ارتفاع الكثافات مما يؤثر بالضرورة على جودة العملية التعليمية ويؤدى الى ظهور مشكلات تحصل بالفاقد فى التعليم .  
ويبين الجدول الاتى تطور اعداد التلاميذ بالتعليم الابتدائى [٦٨].

#### جدول رقم [٥]

اعداد التلاميذ بالمرحلة الابتدائية

العام الدراسى	بنون	بنات	الجملة	عدد التلاميذ لزيادة بكل سنة عن سابقة
٨٢/٨١	عدد ٢٨٠٧١٥٤	١٩٤١٣٦٠	٤٧٤٨٤١٤	
%	٥٩ر١	٤٠ر٩		
٨٣/٨٢	عدد ٢٩٤٨٧٨٦	٢٠٨٧٨٣٢	٥٠٣٦٦٠٨	٢٨٨١٩٤
%	٥٨ر٥	٤١ر٥		
٨٤/٨٣	عدد ٣٠٩٣٧٩٧	٢٢٥٥٧٨٢	٥٣٤٩٥٧٩	٣١٢٩٧١
%	٥٧ر٨	٤٢ر٣		
٨٥/٨٤	عدد ٣٢٤٧٧١٠	٢٤٣٢٨١٨	٥٦٨٠٥٢٨	٣٣٠٩٤٩
%	٥٧ر٢	٤٢ر٨		
٨٦/٨٥	عدد ٣٣٩٧٧٧٩	٢٦٠٥٠٧١	٦٠٠٢٨٥٠	٢٢٢٣٢٢
%	٥٦ر٦	٤٣ر٤		
٨٧/٨٦	عدد ٣٥٦٩٨٧٩	٢٧٩٠٠٦٣	٦٣٥٩٩٤٢	٢٥٧٠٩٢
%	٥٦ر١	٤٣ر٩		

ومن الجدول السابق يلاحظ أن هناك زيادة سنوية في نسبة عدد البنات المقينيات بالتعليم الابتدائي . وقد وصلت نسبة عدد البنات عام ٨٧/٨٦ الى ٤٣,٩٪ من عدد التلاميذ المرحلة , علما بأنها كانت تمثل ٣٨,٥٪ فقط عام ٧٦/١٩٧٧ أى منذ عشر سنوات . كما يلاحظ ان هناك زيادة سنوية مستمرة الزيادة عام ٨٤ / ١٩٨٥ . ويضاف الى ذلك انه رغم هذه الزيادة المستمرة . الا ان نسبة الزيادة قد نقصت ٥ ر.٪ عام ٨٥/١٩٨٦ عن العام السابق .

#### جدول رقم [٦]

اعداد الفصول بالمدراس الابتدائية من عام

٨١/٨٢ الى عام ٨٦/١٩٨٧

العام الدراسي	جملة عدد الفصول	الزيادة بكل سنة عن سابقها	النسبة المئوية ٪
٨١/١٩٨٢	١١٧٤٤٦		
٨٢/١٩٨٣	١٢١٤٢٧	٣٩٨١	٣,٣
٨٣/١٩٨٤	١٢٥٧٧٨	٤٣٥١	٣,٥
٨٤/١٩٨٥	١٣٠٦٨٤	٤٩٠٦	٣,٨
٨٥/١٩٨٦	١٣٦٦٤٩	٥٩٦٥	٤,٤
٨٦/١٩٨٧	١٤٢٤٢٠	٥٧٧١	٤,١

ويوضح الجدول السابق ان هناك زيادة سنوية في فصول الحلقة الابتدائية . كما ان نسبة زيادة الفصول في ارتفاع باستثناء العام الدراسي ٨٦/١٩٨٧ الذى قلت فيه نسبة الزيادة ٣,٣٪ . . لكن يلاحظ ان نسبة الزيادة في عدد التلاميذ أكبر من نسبة الزيادة في عدد الفصول , فعلى حين ان نسبة زيادة التلاميذ بلغت ٥,٦٪ , نجد نسبة زيادة الفصول قد وصلت الى ٤,١٪ .

ومن جهة أخرى فقد نتج عن الزيادة الرأسية لفصول المدارس الابتدائية عدد من المدارس تعمل أكثر من فترة واحدة ، حيث توجد مدارس فترتين . وهناك أيضا مدارس تعمل ثلاث فترات ، وقد بلغ عدد المدارس التي تعمل فترة الثالثة ١.٥ مدرسة بها ١٨٣٣ فصلا . تضم ١.٥٦٦٧ تلميذا . ووصل متوسط كثافة الفصل على مستوى الجمهورية الفترة الثالثة ٥٧٤ تلميذا للفصل الواحد . يرتفع كما هو الحال في ادارة شرق القاهرة الى ٧٨٥ تلميذا . ٦١٢ تلميذا في محافظة الجيزة [٦٩] وتشكل الفترة الثالثة مشكلة كبيرة . ودليلا على ذلك ان القرار الوزاري رقم ٣١٩ الصادر في ١٢/٧ ١٩٦٨ ، حدد خطة الدراسة في مدارس هذه الفترة . ويلاحظ على هذه الخطة . مايلي [٧٠]

- وصل طول اليوم الدراسي بها ساعتين وخمسين دقيقة ومدة الحصة خمس وثلاثون - انقصت حصص اللغة العربية حصة واحدة في كل من الصفوف الرابع والخامس والسادس

- انقصت حصص العلوم حصة واحدة في الصف الثاني .  
- لم تهتم الخطة بالتربية الرياضية والفنية والموسيقية ، فأنقصت حصصها في الصفين الاول والثاني . والفى تدريسها في الصفوف الاربعة التالية .  
- انقص عدد الحصص الاجمالية في خطة الدراسة بمقدار حصتين في الصف الاول ، واربع حصص في الصف الثاني وسبع حصص في حصص كل من الصف والرابع . وثمانى حصص في كل من الصف الخامس والسادس اسبوعيا .

ومعنى ما تقدم انه لا نشاط في هذه الفترة وقد لا يكون هناك تعليم يحقق الاهداف المطلوبة في مدرسة يبقى التلاميذ فيها حوالى ساعتين ونصف . وقد اتخذت الوزارة قرارا - سياسيا اكثر منه تعليمي - بالغاء الفترة الثالثة في عام ١٩٨٦ ونتج عن ذلك ارتفاع كثافات الفصول في مدارس الفترة الواحدة ، والفترتين الى اكثر من سبعين تلميذا في فصول لا تستوعب اكثر من خمسة واربعين تلميذا يوم تغيير الوزارة صدر قرار اخر في نفس العام بالغاء هذا القرار مما يؤكد ان السياسة التعليمية واجراءات تنفيذها لا تحكمها

## عوامل موضوعية علمية .

وإذا انتقلنا الى معلم المدرسة الابتدائية ، نجد ان التدريس بهذه المدرسة ، يسير على اساس ان الصفوف الاربعة الاولى يقوم بالتدريس فيها معلم الفصل ، اما فى الصفين الخامس والسادس فهناك معلم المادة . وهناك زيادة سنوية فى معلمى المرحلة الابتدائية يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [٧]

اعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية

العام الدراسى	مدرسون	مدرسات	الجملة	الزيادة عن السنة السابقة	النسبة الزيادة
١٩٨٢/٨١	٧٤٦٦٧	٦٦٨٠٦	١٤١٣٧٥	-	
١٩٨٣/٨٢	٨٨٢٣٧	٧٧٠٧١	١٦٥٣٠٨	٢٣٩٣٣ +	١٤ر٥
١٩٨٤/٨٣	٩٠٦٨١	٨٠٣٢٣	١٧٠٩٠٤	٥٥٩٦ +	٣ر٣
١٩٨٥/٨٤	٨٣٠٢٩	٨١٤٥٧	١٦٤٤٧٨	٦٤٢٦ -	-
١٩٨٦/٨٥	١٠١٦٧٦	٩٣٢٥٣	١٩٤٩٣٩	٣٠٤٥١ +	١٥ر٦

ويتضح من الجدول السابق ان اعلى نسبة زيادة كانت فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ يليه العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ ثم نقصت بشكل كبير فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ وقد شهد العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ نقضا فى عدد المعلمين فى الوقت الذى كانت فيه نسبة الزيادة فى التلاميذ فى التلاميذ ٨ر٥% وهى من اعلى معدلات الزيادة خلال السنوات من ٨١ الى ١٩٨٧ .  
وتتنوع مؤهلات معلمى المدرسة الابتدائية ما بين مؤهلات تربوية ومؤهلات غير تربوية ومؤهلات عالية ومتوسطة ودون المتوسط يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [٨]

مؤهلات معلمي المدرسة الابتدائية - نوفمبر ١٩٨٥

المؤهلات	العدد	%	المؤهلات	العدد	%
١-عالية تربوية	٣٧٢	٠.٢٩	٤-متوسطة تربوية	٧٨٣٠٧	٦٠.٩
٢-عالية غير تربوية	٢٧٥	٠.٢١	٥-متوسطة غير تربوية	١٣٦١٨	١٠.٦
٣-فوق المتوسطة	٣٤٦٧٠	٢٦.٩	٦-لاغرى	١٤٣٤	١.١
			الاجمالى	٢٨٦٧٦	١٠٠

ومن الجدول السابق يلاحظ ان الحاصلين على مؤهلات غير تربوية من معلمي الحلقة الابتدائية حوالى ٥٠ ألف معلم ، بنسبة ٤٠٪ تقريبا ، على اعتبار ان المؤهلات الثانية والثالثة والخامسة والسادسة مؤهلات غير تربوية . ويضم النوع الاخير من المؤهلات [المؤهلات الاخرى] الثقافة العامة والاعدادية بانواعها والابتدائية والصلحية والخبرة . اى ان هناك معلمين حاصلين على مؤهلات دون المتوسطة ، بل وهناك غير حاصلين على مؤهلات بالمرّة ، يدرسون بالمدرسة الابتدائية .

واذا كانت وزارة التربية والتعليم تعتبر الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات فى مستوى الكفاءة المطلوب للتعليم بالمدرسة الابتدائية ، فان دراسة علمية قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس بالاتفاق مع وزارة التربية والتعليم ، بينت أن نسبة كبيرة من الحاصلين على هذه الدبلومات ، مستوى الكفاءة . ونستعرض فيما يلى بايجاز أهم ما اسفرت عنه هذه الدراسة [٧١] .

- ١- بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل داخل الفصل مباشر: يلاحظ هبوط النسب فى اربع كفاءات ، وهى كفاءات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والانشطة ، عملية التدريس ، وتحقيق الاهداف ، وتقييم التلميذ .
- ٢- بالنسبة للكفاءات المرتبطة بالعمل المدرسى بعامة يلاحظ وجود ارتفاع نسبي فى نسب المعلمين الذين تتوافر لديهم هذه الكفاءات وكانت اقل الكفاءات

المدرسية العامة هي كفاءات الاعداد لحل مشكلات البيئة [ ٥٠٪ فقط من العينة تتوافر فيهم هذه الكفاءات ] .

٣- بالنسبة للمحافظات تبين ان محافظة القاهرة تمثل اقل المحافظات حظا في توافر الكفاءات التعليمية عند معلومها .

وتشير الاحصاءات الى وجود عجز في مدرسي الفصول ، والمواد الثقافية كاللغة العربية والتربية الدينية والحساب والعلوم والمواد الاجتماعية وصل الى ٣٤١٨ معلما عام ١٩٧٩ ، على حين توجد زيادات في مدرسي التربية الفنية والزراعية بلغت في ذات السنة ١١٥١١ معلما .

ورغم أن هناك اعدادا من المعلمين يتخرجون سنويا في دور المعلمين والمعلمات بالا ان لعجز يزداد من عام الى عام . وقد يكون من الممكن علاج هذه المشكلة عن طريق برامج التدريب التحويلي او التأهيل التربوي وبخاصة للمعلمين الزائدين عن الحاجة بالتعليم الثانوى ، لكى تحف فى سبيل ذلك نواح اجتماعية تتصل باتجاهات غير سليمة عن كراهية العمل بالمدرسة الابتدائية .

واذا قارنا خطة الدراسة بعد تطبيق التعليم الاساسى بخطة الدراسة قبل تطبيقه نلاحظ ما يأتى :

- زيادة الوقت المخصص للموسيقى بالصف الاول من حصة واحدة الى حصتين .
- إلغاء الحصتين المقررتين للاقتصاد المنزلى للبنات والتربية الزراعية للبنين فى الصف الخامس وكذلك حصتي هاتين المادتين بالصف السادس .
- ٤- اضافة اربع حصص بالصف الخامس ، واربع حصص بالصف السادس للتدريبات العملية والثقافية المهنية .

وتتضمن الثقافة المهنية والتدريبات العملية فى الصفين الخامس والسادس اربعة مجالات ، هى : المجال الزراعى ، والمجال الصناعى ، والمجال التجارى ، ومجال الاقتصاد المنزلى .

وتختار كل مدرسة مجالين فقط من بين هذه المجالات فى ضوء بيئتها وامكاناتها مع مراعاة ان تدرس البنات مجال الاقتصاد المنزلى بصفة اساسية .

وفى عام ١٩٨٨ صدرت عن كبار المسؤولين بالوزارة تصريحات تفيد

الاتجاه نحو تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ، لتصير خمس سنوات بدلا من ست سنوات .

وبالفعل صدر القانون رقم ٣٣ لسنة ١٩٨٨ كتعديل للقانون ٣٩ لسنة ١٩٨١ ونص على ان تكون مدة الدراسة في التعليم قبل الجامعي على النحو التالي :

- ثماني سنوات للتعليم الاساسي ، اعتبارا من العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨
- ويتكون من حقتين [ الحلقة الابتدائية ] ومدتها خمس سنوات ، و [ الحلقة الاعدادية ] ومدتها ثلاث سنوات .
- ثلاث سنوات للتعليم الثانوي العام والفني .
- خمس سنوات للتعليم الفني المتقدم ودور المعلمين والمعلمات .

وتمشيا مع هذا الوضع الجديد عدلت المادة رقم ١٥ من القانون لتنص على أن التعليم الاساسي حق لجميع الاطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم ، تلتزم الدولة بتوفيره لهم ، ويلزم الآباء او اولياء الأمور بتنفيذ ذلك على مدى ثماني سنوات .

واصدرت الوزارة عام ١٩٨٩ كتابا عنوانه : تطوير التعليم في مصر ، سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه ، ذكرت فيه أنها استندت في سياستها في مجال التعليم الابتدائي الى دراسات وعبرات اجنبية .

وقد بين بحث [ قام به كتاب هذه السطور ] أن هذه الدراسات الاجنبية والعربية ، والعبرات الاجنبية لتأييد سياسة الوزارة في هذا الصدد . ومن ذلك :

- ١- ان دراسة بلوم BLOOM بعنوان الزمن والتعليم ، وغيرها من الدراسات المتصلة بالوقت كمفتاح. لم تقل الكلمة الحاسمة بهد ، وبيئت ان هناك عوامل هامة في عملية التعليم ، مع الوقت ، تتمثل في المعلم اعباءا وكفاءات ، وطرق التدريس وغيرها ، لها أثر حاسم في اكتساب الطفل للخبرات . ولذلك فان النظر الى الوقت وحده كمفتاح - وتقليله بالتالي - يتعارض من كون التعليم منظومة .

٢- ان معظم الدراسات التى اجريت عن اثر نوعية المدرسة طبقت فى الدول الممتدة ، وباللات فى الولايات المتحدة الامريكية ، ومن الخطأ تعميم نتائجها على مجتمعات أخرى . كما ان هناك تضاربا بين نتائج دراسة لوكسلى LOXLY التى تقول باثر اكبر للمدرسة من البيت والعوامل اللامدرسية على التعليم ، ودراسة البنك الدولى عن الاحتفاظ بمهارات التعليم الاساسى ، التى بينت انخفاض تحصيل تلاميذ الريف عن تلاميذ المدن فى مصر ، بما يؤكد اثر العوامل البيلية على مستوى التحصيل . كما ان فترة الست السنوات للتعليم الابتدائى - كما اكدت دراسة البنك عن مصر وهى التى استندت اليها سياسة تعديل مدة التعليم الابتدائى - لم يكن ينبغى اقلالها .

وفى هذا الصدد يذكر ان كفاءة النظام التعليمى تتوقف على عدد من العوامل المدرسية واللامدرسية . ومن العوامل المدرسية المؤثرة على الانجاز والتحصيل :

- المعلم من حيث المستوى والاعداد : والواقع يبين ان معلم المدرسة الابتدائية فى تنقصه الكفاءات الاساسية التى تجعله معلما قادرا على اداء عملة على الوجه السليم .

- الامكانيات المادية : واستقراء الواقع المصرى يدل على وجود مشكلات متمثلة بالمبانى المدرسية من ناحية صلاحيتها للتعليم ، ومراعاتها للشروط التربوية للمبنى ، وانسانية المتعلم .

- المنهج وطرق التدريس : وقد بينت وثائق رسمية ان مناهج التعليم بعامة فى مصر يغلب عليها الطابع النظرى وتهمل الممارسة العملية ، وبينت ايضا صلابة مقرراتها وجهودها بالنسبة الى مطالب التعليم والبيئة واخفاق المقررات فى ايجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، والقصور فى الاهتمام بالانسان الفرد من حيث ميوله ومواهبه وحاجاته ومشكلاته .

- التقويم : وقد اوضحت الدراسات فى مصر ان نظم الامتحانات والتقويم اضعف حلقات المنظومة التعليمية .

- الادارة المدرسية والفصلية : وما يزال التعليم فى مصر يعانى من مشكلات



متصلة بالإدارة إذ أن هذه الإدارة - كما تقول وثائق رسمية - ما تزال ترى نفسها فوق العمل الفنى وانها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والأمر والأداء فضلا عن تركيزها على النواحي الآلية المرتبطة بحرفية القواعد واللوائح ، أكثر من النواحي الإنسانية .

٣- أن القول بتفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر على أقرانهم بمدارس التعليم الأساسى أو تحسوياتهم بهم ، كمجرد لتقليل سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية ليس له سند علمى .

٤- أن مدة التعليم الإلزامى فى معظم الدول التى ذكرها كتاب- تطوير التعليم فى مصر أكثر من ثماني سنوات ، خلافا لما جاء فى هذا الكتاب . فضلا عن أن العبرة ينبغي أن تكون دائما بعد سنوات التعليم قبل الجامعى ككل .

وعلى سبيل المثال فإن مدة التعليم الإلزامى فى البلاد الاشتراكية كالاتحاد السوفيتى والمانيا الديمقراطية عشر سنوات والمدرسة الأساسية الإلزامية هناك هى المدرسة تلتليها . كما أن مدة التعليم الإلزامى فى كندا - وهى دولة رأسمالية يدار فيها التعليم لا مركزيا - عشر سنوات رغم اختلاف نظم التعليم داخل الدولة .

يضاف الى ذلك أن الظروف المجتمعية والتعليمية فى الدول التى ذكرت بكتاب الوزارة مختلفة الى حد كبير عن الظروف فى مصر .

ونخلص من هذا الى أن العوامل المدرسية واللامدرسية المؤثرة على التحصيل والإنجاز بالمدرسة الابتدائية تحتم الأبقاء على مدة التربية والتعليم بهذه المدرسة وبذل جهود لتحسين هذه العوامل ذاتها [٧٢] .

ولقد ارتبط التعليم الإعداى من حيث النشأة بنظام التعليم فى مصر بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ . فقد استحدثت المدرسة الإعدائية عام ١٩٥٣ عندما صدر القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ ، وحدد هدف المرحلة الإعدائية فى تهيئة وسائل النمو لملاكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من اديبة وفنية والتعرف على ما يظهر منهم من مواهب وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا فى المرحلة التالية الى نوع الدراسة الثانوية التى تلائمهم لكن هذا الهدف ظل غير محقق حتى تم تعديل خطة الدراسة بعد صدور قانون التعليم ١٣٩

سنة ١٩٨١ وتطبيق التعليم الاساسى كما سنرى فيما بعد .  
والمدرسة الاعدادية فى نمو مستمر من حيث عدد الفصول والتلاميذ  
فيوضح الجدول الاتى الزيادة السنوية فى اعدادهم .

جدول رقم [ ١٠ ]

الزيادة السنوية فى تلاميذ المدارس الاعدادية

السنة الدراسية	بنون	بنات	الجملة	
			عدد التلاميذ	% الزيادة السنوية
٨٢/٨١	عدد ١٠١٧٠١٢	٦٣٥٩٣٧	١٦٥٢٩٤٩	-
% ٦١.٥		٣٨.٥		
٨٣/٨٢	عدد ١٠٧٩٣٩٠	٦٩٠٤٠٨	١٧٦٩٧٩٨	٦١.٨٤٩
% ٦٠.٩		٣٩.١		
٨٤/٨٣	عدد ١١٤٧٤٣٤	٧٤٦٩٨٥	١٨٩٤٤١٩	٦١.٢٤٦٣١
% ٦٠.٦		٣٩.٤		
٨٥/٨٤	عدد ١٢١٢٨٣١	٧٩٦٢٥٦	٢٠٠٠٠٨٧	٥٦.٦٨
% ٦٠.٦		٣٩.٤		
٨٦/٨٥	عدد ١٢٧٤١٣٧	٨٦٠٨٧٠	٢١٣٥٠٠٧	٦١.٣٤٩٢٠
% ٥٩.٧		٤٠.٣		
٨٧/٨٦	عدد ١٣٣٩٥٩٦	٩٣٠٧٥٩	٢٢٧٠٣٥٥	٦١.٣٥٣٤٨
% ٥٩.٠		٤١.٠		

ويتضح من الجدول السابق ان معدل الزيادة السنوية قد تناقص فى العام  
الدراسى ١٩٨٥/٨٤ . ثم ارتفع مرة اخرى ثم اعد فى الهبوط فى العام  
الدراسى ١٩٨٧/٨٦ مع ملاحظة ان المدرسة الاعدادية تمثل الحلقة الثانية من

التعليم الاساسى ، ومن ثم ينبغي ان يستوعب الصف السابع [ الاول  
الاعدادى ] جميع الفاجحين فى الصف السادس من الحلقة الابتدائية ، لكن  
يلاحظ ان نسبة الاستيعاب بالصف السابع عام ١٩٨٧/٨٦ بلغت ٧٥٪ فقط  
، ويعنى ذلك ان المدارس لاتستوعب كل الملزمين طبقا لقانون التعليم ١٣٩  
لسنة ١٩٨١ ، الذى نص على التعليم الالزامى ان مدة تسع سنوات من  
السادسة الى الخامسة عشرة . ويلاحظ من الجدول السابق ايضا ارتفاع نسب  
البنين بالتعليم الاعدادى بالمقارنة بالبنات ، حقيقة ان هناك زيادة فى نسب  
البنات لانها زيادة طفيفة لم تصل الى ١٪ بعد . وبينما وصلت نسبة البنات  
الى البنين بالمدرسة الاعدادية عام ١٩٨٧/٨٦ الى ٤١٪ ، نجدها فى نفس  
العام فى التعليم الابتدائى حوالى ٤٤٪ . وقد يرجع ذلك الى عوامل اجتماعية  
متعددة ربما تأتى التكاليد على رأسها وبخاصة فى الريف والصعيد . ونود  
الاشارة الى ان هذه النسب المنخفضة للبنات لا ترجع الى قلة عددن ، ويؤيد  
ما نذهب اليه الجدول الاتى:

#### جدول رقم [ ١١ ]

الاناث المقييات بالمدرسة الاعدادية ونسبتن الى السكان

[ من ١٣ - ١٥ ]

السنة الدراسية	عدد الاناث فى الشريحة بالعمرية من ١٣-١٥ سنة بالالف	المقييات بالتعليم الاعدادى العام والازهرى الحكومى والخاص بالالف	النسبة
١٩٧٥/٧٤	١١٧٥	٤١٥٧	٣٥٣
١٩٧٦/٧٥	١٢٠١	٤٧٤٣	٣٩ر٤
١٩٧٧/٧٦	١٢٢٠	٥١٩ر١	٤٢ر٥
١٩٧٨/٧٧	١٢٣٦	٥٦١ر٢	٥٤ر٤
١٩٧٩/٧٨	١٢٦٤	٥٨٠ر٠	٤٥ر٨

ورغم انه فى عام ١٩٧٥/٧٤ قد زادت الفصول وزاد التلاميذ زيادة  
كبيرة عن الاعوام السابقة واللاحقة الا ان زيادة عدد البنات المقييات بالمدرسة  
الاعدادية فى ذلك العام تمثل اقل نسبة بالمقارنة بالاعوام التالية . ويلاحظ

من الجدول السابق هيوط نسبة الزيادة من العام ٧٧/٧٨ حيث بلغت ٤٤ر٥٪ الى العام ٧٨/١٩٧٩ ، الذى بلغت فيه هذه النسبة ٤٥ر٨٪ .  
وتجدر الاشارة الى ان نسبة الاناث المقييات بالمدرسة الاعيادية فى عام ١٩٧٩/٧٨ وهى ٤٥ر٨٪ تعتبر نسبة منخفضة وهى تفسر ارتفاع الامية بين الاناث اكثف من الذكور .

والجدول التالى يوضح ارتفاع نسبة عدد الاميات من الاناث بالمقارنة بعدد

الاميين .

٣=

### جدول رقم [ ١٢ ]

النسبة المئوية لوزيع السكان [ ١٠ سنوات وما بعدها ] عامى  
٦٠ ، ٧٦ بحسب الجنس والمستوى التعليمى فى الريف والحضر

المستوى التعليمى		عام ١٩٦٠				عام ١٩٧٦			
		حضر		ريف		حضر		ريف	
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
امى		٨٠٢	٨٠٨	٦٤٦	٢٥٧	٦٥٩	٢٦٢	٥٥٠	٨٥٩
يقرا ويكتب		٤٠٣	٢٠٤	٦٢٢	٢٧٤	١٢٠	١٩١	٢٦٢	٧٧
تعليم رسمى		١٠١	٩٢	٤٥	٤٠	٤١٧	٢٦٤	١٧٢	٤١
غير مصنف		٩٠	١١	٥٠	٧٠	١٤	١٩	١٦	٢٣
الجملة		١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ومن الجدول السابق يتضح ان نسبة الاناث الاميات فى الريف عام ١٩٧٦ بلغت ٥٨ر٩٪ ، وهى نسبة عالية جدا بالمقارنة بنسبة الاميين من الذكور فى سن العمل . كما يبين الجدول ان انخفاض هذه النسبة على مدى ستة عشر عاما قد بلغ ٤ر٦٪ رغم الجهود المبذولة عن القضاء على الاميين واللجان والهيئات والاجهزة التى ترمد لها سنويا مبالغ ضخمة .  
اما عن الفصول ويلاحظ ايضا وجود زيادة سنوية فى اعداد فصول

الحلقة الإعدادية من التعليم الأساسى ، ولكن هذه الزيادة ليست مساعدة داخدا ولكنها فى ارتفاع وانخفاض من عام الى عام ، ويوضح ذلك الجدول الآتى :

### جدول رقم [ ١٣ ]

نمو عدد فصول التعليم الإعدادى

السنة الدراسية	عدد الفصول	الزيادة عن العام السابق	% للزيادة
١٩٨٢/٨١	٤٠٣٦٠	-	-
١٩٨٣/٨٢	٤٢٥٦٧	٢٢٠٧	٥ر٢
١٩٨٤/٨٣	٤٥١٨٦	٢٦١٩	٥ر٨
١٩٨٥/٨٤	٤٨٣٢٩	٣٠٤٣	٦ر٣
١٩٨٦/٨٥	٥١٤٥٤	٣٢٢٥	٦ر٣
١٩٨٧/٨٦	٥٤١١٥	٢٦٦١	٤ر٩

ويلاحظ من الجدول السابق ان هناك زيادة مستمرة فى اعداد فصول المدارس الإعدادية ، لكن هذه النسبة قلت فى العام الدراسي ١٩٨٧/٨٦ لتصل الى ٤ر٩٪ وهو هبوط واضح بالمقارنة بالعامين الدراسيين ١٩٨٥/٨٤ و ١٩٨٦/٨٥ .

ويواجه التعليم الإعدادى فى السنوات الأخيرة ، وبخاصة بعد مد سن الالتزام الى خمس عشرة سنة مشكلات متصلة بالاستيعاب من أهمها انتقال عدوى الفترة الثانية بشكل كبير بين منارسه ، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل صاحبه ارتفاع كثافات الفصول أيضا . ومن امثلة ذلك ان فى ادارة شرق القاهرة التعليمية - كما جاء فى الاحضاء الاستقرارى للوزارة فى نوفمبر ١٩٨٦ - ٧٠٥ فصلا فى المدارس الرسمية تضم ٤٤٣٢٨ تلميذا وتلميذة ، وهذا يعنى ان كثافة الفصل الواحد تصل الى ٦٣ تلميذا فى الفصل ، وهى كثافة مرتفعة .

ويضاف الى ذلك وجود منارس تحمل ثلاث فترات وقد بلغ عدد فصول الفترة الثالثة بالتعليم الاعداى على مستوى الجمهورية ١٧٢ فصلا ، تضم ٨٨٣٧ تلميذا يوتراوح الكثافات بها ما بين ٣٤٩ الى ٧٣٣ تلميذا بالفصل ، اى ان هناك فصولا يزيد عدد تلميذ الفصل بالفترة الثالثة عن سبعين تلميذا .

وأما عن حالة الابنية المدرسية بالحلقة الاعداية ، يلاحظ أن هناك ٧٢ مبنى غير صالح ويمثل هنا العدد ٣٣٪ من جملة مباني هذه الحلقة وهناك ٦٤٤ مبنى يحتاج الى اصلاح بما يعادل ٢٨٨٪ من عدد مباني الاعداية . ويضاف الى ما تقدم وجود ٣٣٤ مدرسة اعداية غير مزودة بالكهرباء تمثل ١٤٤٪ من مباني التعليم الاعداى ، ٨٣ مدرسة غير مزودة بمياه الشرب ، تمثل ٣٧٪ ، ٦٠ مدرسة تنقصها المرافق الصحية ، تمثل ٢٧٪ من مباني هذا التعليم .

ويظهر ذلك كله ان هناك حاجة ملحة للنهوض بالمباني المدرسية ، وخاصة اذا عرفنا ان هناك حاجة الى وجود تيار كهربائى لاستخدام الاجهزة الخاصة بالمجالات العملية والعلوم وغيرها ، كما ان هناك حاجة انسانية قبل اى شئ للمياه والمرافق الصحية ،لانه امر غير مقبول ان تكون هناك مدارس بلا مياه جارية او دورات مياه ، فى وقت نسمع فيه صيحات عالية ومدوية من كبار المسئولين بادخال الكمبيوتر الى منارسنا لتدريب الطلاب عليه ، فأى تناقض هذا الذى نراه امامنا فى تعليمنا فى مصر .

واذا ما انتقلنا الى هيئة التدريس ، نلاحظ كذلك ان هناك زيادة سنوية فى عدد المعلمين بالتعليم الاعداى ، يوضحها الجدول الاتى :

جدول رقم [ ١٤ ]

الزيادة السنوية في عدد معلمى المدرسة الاعيادية

السنة الدراسية	عدد المعلمين	زيادة السنوية	نسبة الزيادة
١٩٨٢/٨١	٦٨٤٠٥	-	-
١٩٨٢/٨٢	٧٤٨٧٦	٦٤٧١	٨٠٦
١٩٨٤/٨٣	٧٧٨٤٣	٢٩٦٧	٣٠٨
١٩٨٥/٨٤	٨٦٩٣٣	٩٠٧٩	١٠٤
١٩٨٦/٨٥	٩٦٣٣٤	٩٣١٢	٩٠٧

والجدول السابق يبين الزيادة في اعداد معلمى المدرسة الاعيادية عاما بعد عام ويلاحظ انخفاض نسبة الزيادة بشكل لافت للنظر في العام الدراسى ٨٤/٨٣ ثم ارتفاعها مرة اخرى بعد ذلك .

لكن يلاحظ ان نسبة الزيادة في عدد المعلمين لا تتواءم دائما مع نسبة الزيادة في اعداد الفصول، ويؤيد ذلك ان نسبة الزيادة في الفصول كانت ٥٣٪ في العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢، وكانت هذه النسبة في اعداد المعلمين ٨٠٦٪ وفى عام ١٩٨٤/٨٣ زادت النسبة الخاصة بالفصول الى ١٠٤٪ على حين انخفضت نسبة الزيادة في المعلمين الى ٣٠٨٪.

وتعانى المرحلة الاعيادية عجزا كبيرا في معلمى بعض المواد الدراسية ، يأتى في مقدمتها النقص الكبير في مدرسى اللغة العربية واللغة الانجليزية والفرنسية

كما تضم هذه المرحلة معلمين حاصلين على مؤهلات جامعية غير تربوية ، وتستعين الوزارة بالحاصلين على الليسانس فى الفلسفة والاجتماع والتاريخ والجغرافيا وغيرها لتدريس اللغات الاجنبية . واذا اخذنا في اعتبارنا انخفاض مستوى خريجي الجامعات فى اللغات الاجنبية نرى الى اى مدى تسهم هذه السياسة فى حتى مستوى طلاب التعليم العام فى هذه اللغات.

وتضم المرحلة الاعيادية معلمين من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، ومؤهلات جامعية غير تربوية ، اى انهم غير مؤهلين فنيا للعمل بمهنة التدريس ، الا اذا كان التعليم ما يزال مهنة من لا مهنة له ، وهى مقولة

ملاحظة تماما ويوضح ذلك الجدول الآتي :

جدول رقم [١٥]

مؤهلات معلمي المدرسة الاعدادية في العام الدراسي ٨٧/٨٦  
في بعض المواد الدراسية

المادة	مؤهلات عالية تربوية	مؤهلات عالية غير تربوية	مؤهلات متوسطة	مؤهلات أخرى	الجملة
المواد الاجتماعية	٥٦٢٧	٣٨٩٢	٣٦٥	٤١	٩٩٢٥
العلوم والصحة	١٦٢١٦	١٦٤٦	٥٦٤	٤٣	١٨٤٦٩
اللغة العربية	٧٨٧٢	٧٠٢٩	٣٨٦	٦٩	١٥٣٥٦
التربية الدينية	٥٠٠٧	٤٥٤١	١٣٩٦	٧١	١١٠١٥
اللغة الانجليزية	٣٤٧٣٢	١٧١٠٨	٢٧١١	٢٢٤	٥٤٧٦٥

ويمكن ان نخرج من الجدول السابق بالملاحظات التالية :

فيها يتصل بمدرسي المواد الاجتماعية :

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية هي ٣٩٪

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هي ٣٧٪

فيها يتصل بمدرسي العلوم والصحة :

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية حوالي ٩٪

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هي ٣٪

فيها يتصل بمدرسي اللغة العربية والتربية الدينية :

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هي ٢٥٪

فيها يتصل بمدرسي اللغة الانجليزية :

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات عالية تربوية هي ٤١٫٣٪

ان نسبة الحاصلين على مؤهلات متوسطة هي ١٢٫٧٪

ومما سبق يتضح ان الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية يمثلون نسبة

عالية بين مدرسي اللغة العربية والتربية الدينية ، ثم بين مدرسي اللغة

الانجليزية ثم مدرسي المواد الاجتماعية .



ويتضح ايضا ان الحاصلين على مؤهلات متوسطة يمثلون اعلى نسبة بين مدرسي اللغة الانجليزية ، ثم المواد الاجتماعية ، فالعلوم والصحة ، فاللغة العربية .

واذا تكلمنا بشكل عام عن مدرسي المواد المبينة فى الجدول لقلنا ان :

- المعلمين الحاصلين على مؤهلات عالية تربوية نسبتهم حوالى ٦٣٪ .

- المعلمين الحاصلين على مؤهلات عالية غير تربوية نسبتهم حوالى ٣١٪

- المعلمين الحاصلين على مؤهلات متوسطة نسبتهم حوالى ٥٪

- المعلمين الحاصلين على مؤهلات اخرى نسبتهم حوالى ٥٠٪

ان اكثر من ثلث معلمى هذه المواد يعتبرون دون مستوى الكفاءة المطلوب للعمل بالتعليم الاعداى ، اذا اعتبرنا الحصول على المؤهل العالى التربوى يمثل هذا المستوى . وقد تزداد النسبة ارتفاعا اذا عرفنا - كما سبق ان ذكرنا - ان عددا من معلمى اللغة الانجليزية من غير المتخصصين فيها

واذا عرفنا ان متوسط عدد حصص العلوم والصحة ٤ حصص للفصل الواحد وان هناك ٥٤١١٥ فصلا ، عرفنا ان اجمالى هذه الحصص هو ٢١٦٤٤٠ واذا كان نصاب المعلم ٢١ حصة اسبوعيا ، فمعنى هذا ان عدد المدرسين المطلوبين لهذه المرحلة ١٠٣ مدرس ، اى ان هناك زيادة اكثر من ثمانية الاف مدرس علوم وصحة .

وبالمثل هناك زيادة اكثر من الفى مدرس مواد اجتماعية ، على ان هناك عجزا اكثر من الفى مدرس للغة الانجليزية ، والفى مدرس لغة عربية وتربية دينية - ويزداد العجز وتزداد الزيادة اذا عرفنا ان هناك معلمين نصابهم من الحصص اقل من المدرس العادى لترقيتهم لوظيفة مدرس اول مشرف او وكيل بجدول او ناظر بجدول .

ويحتاج الامر الى علاج علمى بتحويل عدد من المعلمين الفائضين لتدريبتهم وتأهيلهم الى مراحل اخرى او تخصصات اخرى او هما معا بشرط ان تكون برامج التدريب والتأهيل معدة اعدادا علميا سليما .

ولابد ان نسجل انه فى ظل هذا الواقع تتجه الوزارة الى التوسع فى القبول بالمدرسة الاعدادية لاستيعاب الاطفال الناجحين فى الحلقة الابتدائية من التعليم الاساسى ، مما يجعلنا نعود مرة اخرى الى قضية الكم والكيف ، وهل يمكن لنا فى ظل هذا الواقع الاهتمام بالاستيعاب الكمى على حساب المستوى .

ويطرح هذا الوضع تساؤلات متعددة حول المبنى المدرسى والامكانيات المادية والمعلم واساليب التقويم وغير ذلك .

ومع صدور قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ صارت المدرسة الاعدادية تمثل الحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى . والجدول الاتى يبين خطة الدراسة بالمدرسة الاعدادية :

#### جدول رقم [١٦]

خطة الدراسة بالحلقة الاعدادية من التعليم الاساسى

المادة الدراسية	الصف السابع	الصف الثامن	الصف التاسع
التربية الدينية	٢	٢	٢
اللغة العربية	٦	٦	٦
اللغة الأجنبية	٥	٥	٥
الرياضيات	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	٣	٣	٣
العلوم والصحة	٤	٤	٤
التربية الفنية	١	١	١
التربية الموسيقية	١	١	١
التربية الرياضية	٢	٢	٢
الثقافة المهنية			
التدريبات العملية	٥	٥	٥
المجموع	٣٤	٣٤	٣٤

وتتضمن هذه الخطة خمس حصص اسبوعيا للثقافة المهنية والتدريبات العلمية في كل صف من الثلاثة الصفوف بالمدرسة الإعدادية .  
والمجالات العملية هي المجال الزراعي ، والصناعي والتجاري والاقتصاد المنزلي ،  
ويدرس كل تلميذ مجالا أساسيا يخصص له ثلاث حصص ، والمجال الآخر اضافي  
، وتخصص له حصتان على ان تدرس البنات مجال الاقتصاد المنزلي بصفة  
اساسية .

ويتم تقويم تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي على النحو التالي :  
أ- تلاميذ الصفوف الأول والثالث والخامس ، يتم تقويمهم شهريا على مدار  
كل عام دراسي ، ثم ينقلون الى الصف التالي بعد اداء امتحانات نهاية العام ،  
وهي امتحانات على مستوى المدرسة .  
ب- تلاميذ الصفين الثاني والرابع ، يعتبرون ناجحين ومنقولين الى الصف التالي  
اذا حصلوا على النهاية الصغرى (٢٥٪) على الأقل من درجة الامتحان التحريري  
في آخر العام في كل من اللغة العربية والحساب . ويعقد للراسبين امتحان دور  
ثان في المادتين معا او في احدهما ، ومن يرسب في امتحان الدور الثاني  
يعيد الدراسة في نفس الصف ، ويسمح له بدخول امتحانات العام التالي ، على  
ان ينقلوا الى الصف التالي مهما تكن نتيجته فيها .  
وبعد تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية الى خمس  
سنوات بدلا من ست ، صار امتحان الصف الخامس هو امتحان نهاية الحلقة  
الابتدائية . ولقد نص قانون التعليم على انه يجوز لكل من اتم الحلقة  
الابتدائية ، واطهر ميولا مهنية ان يستكمل مدة الالتزام بالتعليم الاساسي

بالالتحاق بمراكز التدريب المهني ، او بمدارس او فصول اعدادية مهنية .  
وهذا النمى يتعرض مع مبادئ علم النفس التى تبين ان نمو الميول  
المهنية والقدرات والاستعدادات لا يمكن ان يكون فى هذه السن ، كما ان انشاء  
مدارس اعدادية مهنية ان هو الا عود الى خبرة سابقة اخذ بها تعليميا ،  
وهى المدارس الاعدادية العملية ، التى فشلت ، ولم تستمر ، وقد اشرنا  
اليها فى موضع سابق .

ج - تلاميذ الصفين السابع والثامن من التعليم الاساسى ، يعقد لهم امتحان  
نهاية العام على مستوى المدرسة . ويعقد لمن يرسبون فى الدور الاول امتحان  
دور ثان . وفى حالة تكرار الرسوب فى الصف السابع يسمح للراسبين بمواصلة  
الدراسة فى مسار خاص .

د - اما تلاميذ الصف التاسع ، فيعقد لهم امتحان على مستوى المحافظة يمنح  
الناجحون فيه شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى . اما من يرسب فى  
الدور الاول فيسمح له بدخول امتحان الدور الثانى ، فاذا ما رسب ثانية يعيد  
السنه . ويمنح من اتم الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى ، ولم يؤد امتحان  
شهادة اتمام الدراسة بها، او رسب فيه بعد الاعادة مصدقة من المديرية  
التعليمية باحكام مدة الالتزام .

### أبرز مشكلات مرحلة التعليم الاساسى

#### ١- عدم وضوح مفهوم التعليم الاساسى

إذا بينت دراسات عديدة ان مفهوم التعليم الاساسى وسماحه واهدافه غير  
واضحة عند الكثير من المعلمين فى هذه المرحلة .  
وما لنا نذهب بعيدا . ان مفهوم التعليم الاساسى غير واضح فى اذهان  
المستوفين عن التعليم وتدل على ذلك بان المادة ١٦ من قانون التعليم رقم  
٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ نصت على ان التعليم الاساسى يهدف الى تنمية قدرات  
التلاميذ ....وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم ....والمهارات العلمية  
والمهنية ، هكذا صار التعليم الاساسى ببساطة تعليما مهنيا .

## ٢- جمود المناهج وعدم تمشيها مع فلسفة التعليم الاساسى :

وإذا كان التعليم الاساسى يقدم القدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية ، ويؤكد على الربط بين النظرى والعملى ، ويربط التعليم بحياة الناشئين وواقع البيئة ، ويؤكد ايضا على العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، فإن مناهج هذه المرحلة بحلقتيها الابتدائية والاعدادية والمقررات الدراسية والكتب المقررة بقيت فى معظمها كما هى ، وموحدة لجميع التلاميذ فى كافة انحاء مصر.

## ٣- ضعف الصلة بين التعليم الاساسى ومراحل التعليم الاخرى ونوعياته :

ومن امثلة ذلك ان الالتحاق بالتعليم الثانوى العام والفنى لا يرتبط بما درسه التلميذ فى مرحلة التعليم الاساسى من مجالات علمية. ويرتبط بذلك ضعف غمادات الارشاد والتوجيه المهنى والتربوى فى هذه المرحلة.

### ٤- قصور الامكانيات المادية والبشرية :

فقد ادى التوسع فى هذا التعليم لاستيعاب من يدقون ابوابه الى انشاء فصول مكان حجرات الانشطة ، وفى الافنية ، كما ادى الى ارتفاع كثافات الفصول .

وهناك مبان مدرسية ابتدائية واعدادية غير صالحة هندسيا ، بالاضافة الى عدم صلاحيتها وغيرها تربويا . ويكفى ان يضاف الى ذلك هناك مبانى مدرسية غير مزودة بالتيار الكهربى واخرى تنقصها المرافق الصحية ، ومبانى غير مزودة بمياه الشرب الجارية .

ومن ناحية الامكانيات البشرية يلاحظ انخفاض كثافات عدد من معلمى هذه المرحلة ، ووجود معلمين غير مؤهلين تربويا . هذا فضلا عن ان كليات التربية لم تعد النظر فى برامجها لاعداد معلم للتعليم الاساسى باستثناء كلية او كليتين على اكثر تقدير .

## ٥- التسرب

ذلك ان الانقطاع عن الدراسة امر ملحوظ وبخاصة فى الحلقة الابتدائية . وهو اعلى بين الاناث عنه بين الذكور ، كما انه اعلى فى المناطق الريفية عنه فى المناطق الحضرية . والتسرب مشكلة كبيرة من الناحية الاقتصادية ، وهو مشكلة اكبر تعليميا وثقافيا لانه مصدر اساسى للامية فى مصر .

٦- افتقار سياسة تخفيض سنوات التربية والتعليم الى العلمية :

فقد ذكرت الوزارة فى كتابها تطوير التعليم فى مصر انها استندت الى عدد من الدراسات الاجنبية والمصرية تؤيد سياستها ، وذكر مسئولون تعليميون ان هناك دراسة علمية بينت تفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر ، ومدة الدراسة بها ثمان سنوات ، على تلاميذ مدارس التعليم الاساسى . وقد بينت دراسة علمية قام بها كاتب هذه السطور ان الدراسات التى ذكرتها الوزارة لا تدعم هذه السياسة ، بل على العكس فانها تؤيد الابقاء على عدد سنوات المدرسة الابتدائية كما هى . وبينت الدراسة ايضا ان الدراسة التى اجريت وقيل انها بينت تفوق تلاميذ المدرسة التجريبية الموحدة دراسة ملينة بالاعطاء العلمية المنهجية ، وانها دراسة لوت ذراع الحقيقة ، صممت لتقول ما يريد المسئولون قوله .

وفى ذات الوقت فان الوزارة قد ذكرت فى كتابها مشروع خطة اصلاح نظام التعليم فى مصر ان هناك حاجة الى دراسة علمية يمولها البنك الدولى وتتكلف نصف مليون جنيه ، قبل اتخاذ اجراء لتخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الابتدائية لكن لم تجر الدراسة وفى ذات الوقت نظمت سياسة التخفيض .

### التعليم الثانوى

ذكرنا فى موضع سابق ان اول مدرسة تجهيزية [ ثانوية ] انشئت فى مصر عام ١٩٢٥ بهدف [ تجهيز ] التلاميذ للالتحاق بالمدارس العالية العسكرية والمدنية .

وقد طرأ على التعليم الثانوى فى مصر تطورات عديدة ، وحظى باهتمام كبير فاق ما حظى به تعليم الشعب فى المدارس الاولية والابتدائية . وتعرض تعليم هذه المرحلة الى عدم الاستقرار الذى احسم به التعليم ، وبخاصة فى فترة الاحتلال البريطانى .

وعلى سبيل المثال تم تخفيض سنوات الدراسة بالمدارس الثانوية عام ١٨٩٧ من اربع الى ثلاث سنوات ، لسد حاجة المصالح الحكومية من الموظفين . ثم زيدت او بمعنى اصح عادت كما كانت اربع سنوات عام ١٩٠٥ ، وقسمت الدراسة قسمين بالقسم الاول مرحلة ثقافة عامة ، والثانى مرحلة تخصصية وكانت مدة كل قسم سنتين .

وفى عام ١٩٢٥ زيدت مدة الدراسة بالقسم الاول [مرحلة الثقافة العامة ] لتصبح ثلاث سنوات ، وهكذا اصبحت مدة الدراسة الثانوية خمس سنوات.

ومن العلامات البارزة فى تاريخ التعليم الثانوى فى مصر ذلك التقرير الذى صدر عام ١٩٣٥ [٧٣] بان تولى الاستاذ احمد نجيب الهلالي منصب وزير المعارف العمومية . وكان من نتائج هذا التقرير صدور القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٣٥ بشأن تنظيم التعليم الثانوى ، الذى قسم هذا التعليم قسمين : مرحلة الثقافة وبعدها اربع سنوات بمرحلة التوجيهية وبعدها سنة دراسية يتخصص فيها الطالب ، ويحصل بعدها على الشهادة التوجيهية ، ويظهر من هذا انها مرحلة [توجيه] للالتحاق بالجامعة .

ولقد ارتبط الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف فى هذا التعليم بالاستاذ القبانى ، الذى كان وراء صدور قانون عام ١٩٤٩ ، اما الاهتمام بالكم فكان وراء الدكتور طه حسين ، الذى صدر فى عهده القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ ، ذلك القانون الذى فتح ابواب التعليم الثانوى امام كثيرين من راغبي الالتحاق به.

.. وفى اوائل عهد الثورة صدر القانون ٢١٦ لسنة ١٩٥٣ ، وكان وراءه ايضا اسماعيل القبانى وزير التعليم فى ذلك الوقت ، وقد قصر هذا القانون بالمدرسة الثانوية على المتفوقين فى الشهادة الاعيادية .

وبمقتضى هذا القانون كان هناك نوعان من المدارس الثانوية هي :

١- المدرسة الثانوية العامة .

٢- المدرسة الثانوية الفنية ، وتنقسم بدورها الى الاربعة انواع الاتية :

- أ- المدرسة الثانوية الصناعية .
- ب- المدرسة الثانوية الزراعية .
- ج- المدرسة الثانوية التجارية .
- د- المدرسة الثانوية النسوية .

وفى عام ١٩٥٦ صدر قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الصناعى ، وقد حدد القانون هدف التعليم الصناعى فى تخريج الصانع ذى المهارة العالية . ثم صدر فى عام ١٩٧٠ القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ ، ليجمع قوانين التعليم الفنى فى قانون واحد ، وحدد اهدافه فى تزويد سوق العمل فى يفتين على درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية ، بما يمكنهم من العمل فى المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية ، وسد احتياجات الهيئات الحكومية والأهلية ، كذلك السير بعملية الانتاج فى الطريق السليم .

اما بالنسبة للتعليم الثانوى العام ، فقد صدر القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن التعليم العام ، محددا هدف المدرسة الثانوية فى تزويد الطلاب بما يحتاجون اليه من العلوم والفنون والمهارات العلمية ، بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى [٧٤] وواضح من ذلك اهمال هذا القانون اعداد الطلاب للحياة العملية باذا لم يقبلوا بالتعليم العالى .

وينص قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ على ان مرحلة التعليم الثانوى تهدف الى اعداد الطلاب للحياة جنباً الى جنب مع اعدادهم للتعليم العالى والجامعى ، او المشاركة فى الحياة العامة ، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية . [٧٥]

ويقسم القانون التعليم الثانوى الى :

- ١- التعليم الثانوى العام .
- ٢- الالتعليم الثانوى الفنى .



ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية ، ويشترط فيمن يقبل بالصف الأول أن يكون حاصلًا على شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي ، والا تزيد سنة في أول أكتوبر من العام الدراسي على ثمانية عشر عامًا .

وتتناول فيما يلي كلا النوعين بشئ من التفصيل :

#### ١- التعليم الثانوي العام

ولقد سبقت الإشارة الى ان مدة الدراسة به ثلاث سنوات وطبقا لقانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ تكون الدراسة عامة لجميع التلاميذ في الصف الأول ، وتخصيصية اختيارية في الصفين الثاني والثالث . ثم صدر تعديل للقانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بالقانون رقم ٢٢٣ لسنة ١٩٨٨ ونصت المادة ٢٦ من هذا القانون المعدل على ان تكون الدراسة في الصفين الأول والثاني عامة لجميع الطلاب وتخصصية اختيارية في الصف الثالث الثانوي .

وعلى ذلك فان هناك نظامين مطبقين الآن بالتعليم الثانوي ، الأول تكون الدراسة فيه عامة في الصف الأول فقط وتخصصية في الصفين الثاني والثالث ، والثاني تكون الدراسة فيه عامة في الصفين الأول والثاني وتخصصية في الصف الثالث فقط .

ويوضح الجدول الآتي خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة طبقا للنظام الأول بالمفروض انه ينتهى هذا العام ١٩٩٠/٨٩ .

خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة

المواد الدراسية	الصف الثاني				الصف الثالث			
	الوقت	العدد	الوقت	العدد	الوقت	العدد	الوقت	العدد
التربية المدنية	١	١	١	١	١	١	١	١
اللغة العربية	١	١	١	١	١	١	١	١
اللغة الأجنبية الأولى	١	١	١	١	١	١	١	١
اللغة الأجنبية الثانية	١	١	١	١	١	١	١	١
التاريخ	١	١	١	١	١	١	١	١
العلوم الطبيعية	١	١	١	١	١	١	١	١
الاقتصاد	١	١	١	١	١	١	١	١
التربية الوطنية	١	١	١	١	١	١	١	١
علم الاجتماع	١	١	١	١	١	١	١	١
العلوم والرياضيات	١	١	١	١	١	١	١	١
الرياضيات الحديثة	١	١	١	١	١	١	١	١
التاريخ الطبيعي	١	١	١	١	١	١	١	١
الكيمياء	١	١	١	١	١	١	١	١
الفيزياء	١	١	١	١	١	١	١	١
التربية الفنية	١	١	١	١	١	١	١	١
التربية الرياضية	١	١	١	١	١	١	١	١
التربية العسكرية	١	١	١	١	١	١	١	١
الحرايات العملية	١	١	١	١	١	١	١	١
مجموع الحصص	١	١	١	١	١	١	١	١
مجموع الحصص	١	١	١	١	١	١	١	١
مجموع الحصص	١	١	١	١	١	١	١	١
مجموع الحصص	١	١	١	١	١	١	١	١

ويلاحظ من الجدول السابق ان خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية العامة تصطبغ بصيغة نظرية . وقد خصصت الخطة للدراسات العملية حصة واحدة في الصف الاول بوحيتين في القسم الأدبي، وحصة واحدة في القسم العلمي. كما يلاحظ ان مجال الاختيار بين المقررات منعدم تماما في المدرسة الثانوية.

ولمن يريد ان يدرس مقررات اضافية في المستوى الخاص لتحسين مجموع درجاته فيمكنه ذلك في الصف الثالث بشعبتيه العلمية والأدبية ، ويعكس هذا مدى الاهتمام بالامتحانات خاصة في نهاية المرحلة الثانوية ، لان مصير الطالب يتحدد وفقا لدرجاته في امتحان الثانوية العامة ، حيث يعقد في نهاية الصف الثالث من التعليم الثانوى العام امتحان عام من دور واحد يمنح الناجحون فيه [شهادة الثانوية العامة].

واما بالنسبة لخطة الدراسة وفقا للنظام الجديد ، الذى بدأ تطبيقه اعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ فقد تم توحيد مواد الدراسة لجميع الطلاب في الصفين الاول والثانى على النحو التالى :

#### جدول رقم [١٨]

مواد الدراسة بالصفين الاول والثانى الثانوى

المادة	عددالحصص	المادة	عددالحصص
التربية الدينية	٢	اللغة الاجنبية الاولى	٦
اللغة العربية	٦	اللغة الاجنبية الثانية	٦
التربية الرياضية	٢	مجموعة المواد الاجتماعية	٥
مجموعة الفنون	٢	مجموعة العلوم	٦
مجموعة المواد التكنولوجية	٢	مجموعة الرياضيات	٤
الحاسب الالىكترونى	٢	-----	-----
		المجموع	٤٠

ويتضح من الجدول السابق ان الوزارة قد ادخلت ضمن خطة الدراسة بالصفين الاول والثانى مجموعة المواد التكنولوجية بوشمل المجال الزراعى

والصناعى والتجارى ، والاقتصاد المنزلى ، والحاسب الالىكترونى. لكن هناك تساؤلا هاما ، وهو الى اى مدى يمكن للمدرسة الثانوية العامة بامكاناتها الهادية من مبنى وتجهيزات ، والبشرية من معلمين معدين تدريس هذه المواد الجديدة؟

ثم قررت الوزارة [ تجريب ] نظام الفصلين الدراسيين بالفصلين الاول والثانى من المدرسة الثانوية العامة ، وتنفيذا لذلك صدر القرار الوزارى ١٩٧ فى ١٩٨٩/٨/٢٨ ، بشأن تقسيم العام الدراسى الى فصلين دراسيين بالفصلين الاول والثانى الثانوى العام على سبيل التجريب ، ثم القرار الوزارى ٢٠٩ فى ١٩٨٩/٩/٧ بشأن الاجراءات التنفيذية لهذا التقسيم .  
وبناء على ذلك قسمت المواد الدراسية الى مجموعتين :

أ- مواد ذات صفة استثمارية تضم :

- ١- التربية الدينية .
- ٢- اللغة العربية .
- ٣- التربية الرياضية .
- ٤- مجموعة الفنون[حرية فنية وموسيقية]
- ٥- المواد التكنولوجية[المجال الصناعى أو الزراعى أو التجارى أو الاقتصاد المنزلى ] .
- ٦- الحاسب الالىكترونى .

وهذه المواد يدرسها جميع الطلاب طوال العام الدراسى ، وتقسم موضوعاتها مناصفة بين الفصلين الدراسيين . ويعقد للطلاب امتحان فيما درسه فى تلك المواد فى الفصل الاول ، تخصص له نسبة ٤٠٪ من الدرجة الكلية ، وبدون نهاية صغرى . وعلى ذلك يكون لامتحان المادة ورقتان : ورقة أولى يمتحن فيها الطالب فى نهاية الفصل الاول ، وورقة ثانية يمتحن فيها الطالب فى نهاية الفصل الثانى . ويحدد موقف الطالب [ نجاحا أو رسوبا ] فى نهاية الفصل الثانى [ المادة الثالثة من القرار ٢٠٩ لسنة ١٩٨٩ ] .

الا ان القرار الوزارى لم يحدد ما اذا كانت أسئلة امتحان الفصل الدراسى الثانى لهذه المواد المستمرة شتمل فقط ما درسه فى هذا الفصل،ام يمكن أيضا أن شتمل على ما درسه من موضوعات فى الفصل الدراسى الاول .  
بب- مواد منتهية فى كل فصل دراسى ، وتتكون من مجموعتين ، يختار الطالب احدهما فى كل فصل منهما ، على النحو التالى :

أولاً : مجموعة أولى للاختيار وتشمل :

١- اللغة الأجنبية الأولى ٢- مجموعة العلوم

ثانياً : مجموعة ثانية للاختيار ، وتشمل :

١- مجموعة الرياضيات ٢- مجموعة المواد الاجتماعية  
٣- اللغة الأجنبية الثالثة .

ويمتحن الطلاب في المواد المنتهية دراستها في الفصل الدراسي الأول عقب نهاية هذا الفصل ، كما يمتحنون في المواد المنتهية دراستها في الفصل الدراسي الثاني عقب نهايته .

وتنفيذاً لذلك تقسم فصول الصفين الأول والثاني إلى قسمين ، يدرس طلاب القسمين المواد ذات الصلة الاستمرارية معاً طوال العام ، ويدرس طلاب القسم الأول ، مواد المجموعة الأولى ويدرس طلاب القسم الثاني مواد المجموعة الثانية في الفصل الدراسي الأول ، ويتم تبادل مجموعتي المواد بين القسمين في الفصل الدراسي الثاني .

كما يقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين مدة كل فصل أربعة شهور كاملة يفصل بينهما إجازة نصف السنة لمدة أسبوعين في الصف الثاني من يناير بحيث يمتد الفصل الأول من منتصف سبتمبر إلى منتصف يناير [ ١٧ أسبوعاً ] ، ويمتد الفصل الثاني من أول فبراير ، وحتى نهاية مايو [ ١٧ أسبوعاً ] .

ويمكن الخروج مما سبق بملاحظات من أهمها أن هذا النظام يخفف عبء الدراسة عن الطلاب ، لأنهم سيمتحنون فيما درسوه في الفصل الأول في نهاية هذا الفصل ، ونفس الأمر بالنسبة للفصل الثاني ، لكن تجدر الإشارة إلى أن قيام الطلاب باختيار موضوعات الدراسة أمر لا وجود له ، لأن الاختيار هنا منصب فقط على ما يدرس من موضوعات في الفصل الدراسي الأول ، والفصل الدراسي الثاني ، هذا إذا توقعنا أن المدرسة ستتيح فرصة هذا الاختيار .

وثمة أمر آخر وهو أن القرار الوزاري رقم ١٩٧ لسنة ١٩٨٩ السابق ذكره صدر كما جاء في صدره بشأن تقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين بالصفين الأول والثاني الثانوي العام على سبيل التجريب ، ولاندرى

ماذا تقصد الوزارة بـ [سبيل التجريب]، لأنه لم تتخذ أية إجراءات علمية تؤكد أو تؤيد القيام بهذا [التجريب] ولأندى على أى أساس بعد ذلك سيتم تعميم هذا النظام أو الغاؤه .

وملاحظة أخرى تنبع من نظام التقويم الذى جاء بالقرار الوزارى ٢٠٩ فى ١٩٨٩/٩/٧ السابق ذكره . اذ تضمن هذا القرار جدولا لدرجات المواد المختلفة ونهاياتها الصغرى والعظمى وقسمت المواد الدراسية الى ثلاث مجموعات :

- أ- مواد يمتحن فيها الطلاب تحريريا وتضاف الى المجموع الكلى ، وهى :
- اللغة العربية - مجموعة اللغات الأجنبية - مجموعة المواد الاجتماعية - مجموعة العلوم - مجموعة الرياضيات .
  - ب- مواد يمتحن فيها الطلاب ولا تضاف الى المجموع الكلى ، وهى :
  - التربية الدينية - التربية الوطنية - المواد الفنية - المواد التكنولوجية - الحاسب الالىكترونى .

ج- مواد لا يمتحن فيها الطالب ويكتفى بأعمال السنة .

وانطلاقا من أن المادة الدراسية فى نظامنا التعليمى ، من وجهة نظر التلميذ وأسرته، والمعلم والمدرسة ، والادارة التعليمية المحلية والمركزية لاكتسب أهميتها الا من كونها مادة امتحان تضاف درجات الطالب فيها الى المجموع ، وليست فقط مجرد مادة نجاح أو رسوب لا وزن للدرجات التى يحصل عليها الطالب فيها ، نقول انطلاقا من ذلك فإن النظرة ستكون بالتبعية متدنية الى مواد المجموعتين ب،ج . ولن تجد مواد هاتين المجموعتين وما استحدثت من مواد فى المجموعة الاولى كالمواد التكنولوجية والحاسب الالىكترونى الاهتمام الواجب ، بل ربما تجد هذه المواد اهمالا من الطالب والمدرسة .

ويمثل امتحان الثانوية العامة مشكلة كبيرة للطلاب وأولياء الامور والمدرسة بل والبلدة ايضا . وغالبا ما نجد طائفا كثيرا يرسون مرة واكثر . وحلا لمشكلات الطلاب الراشدين فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ، صدر القرار الوزارى رقم ١٩٠ فى ١٩٨٩/٨/٢٣ بشأن نظام امتحان هؤلاء الطلاب الراشدين فى امتحان هذه الشهادة عام ١٩٨٩ ، والمتقدمين للامتحان فى

ويسمح - بمقتضى هذا القرار - للطلاب الراسبين ، الذين لم يستغلوا مرات أداء الامتحان الثالث المسموح بها بالتقدم للامتحان في العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ ، وفقا للنظام الآتي :

- ١- الطالب الذى ادى الامتحان ورسب فى مادة او اكثر او تغيب عن حضور امتحان بعض المواد يؤدى الامتحان فى المادة او المواد التى رسب فيها او تغيب عن حضور امتحاناتها ، وتحسب درجة الطالب فيها بما لايتجاوز ٥٠٪ من النهاية الكبرى لكل مادة او مجموعة المواد .
- ٢- الطالب الذى يرسب فى الرياضيات او المواد الفلسفية يؤدى الامتحان فى جميع فروع المادة .

٣- الطالب الناجح فى جميع المواد ورسب فى المجموع الكلى للدرجات يسمح له باختيار مادة و اكثر لاداء الامتحان فيها ، وبشرط ان يؤدى نجاحه فيها مع حصوله على ٥٠٪ من النهايات الكبرى المخصصة لكل مادة الى نجاحه فى المجموع الكلى .

٤- الطالب الراسب فى المجموع الكلى للدرجات ورسب او تغيب فى مادة او اكثر يؤدى الامتحان فيما رسب او تغيب فيه ، ويعتار بالاضافة الى ذلك بعض المواد الاخرى ليؤدى الامتحان فيها بشرط أن يؤدى نجاحه فيها مع حصوله على ٥٠٪ من النهاية الكبرى لكل مادة الى نجاحه فى المجموع الكلى .

وقد سمح القرار لمن يرغب من هؤلاء الطلاب الراسبين فى مادة او اكثر او المجموع الكلى او تغيبوا عن حضور امتحانات بعض المواد باداء الامتحان فى جميع المواد ، وفى حالة نجاحهم تحسب لهم الدرجات الفعلية دون حد اقصى .

واذا كان هناك تيسير ادخله هذا القرار على الطلاب الذين يتكرر رسوبهم فى بعض المواد او المجموع الكلى ، فان تحديد نسبة ال ٥٠٪ من النهاية الكبرى لدرجات الامتحانات التى ينجحون فيها تحتاج الى اعادة نظر . ويمكن الافادة مما تنص عليه اللوائح الجامعية من ان الطالب الناجح فى مادة ما فى الدور الثانى او فى اى امتحان لتتخلف تحسب له الدرجات من

٥٠٪ الى اقل من ٦٥٪.

وزارة التربية والتعليم فى مصر تواجه مشكلات عديدة مرتبطة بالتخصص المبكر فى المرحلة الثانوية ، وندرة خدمات الارشاد والتوجيه . وهناك محاولات للعلاج تنقصها النظرة المتكاملة للتعليم بمراحله ونوعياته ومشكلاته .

ومن هذه المحاولات فتح ابواب التعليم التقنى لطلاب الثانوى العام وفتح ابواب التخصص الادبى لطلاب التخصص العلمى وبخاصة الراسبين منهم .

وفى اطار ذلك صدر القرار الوزارى ١٩٤ / ٢٣ / ١٩٨٩ بشأن تنظيم دراسات فى التعليم الثانوى الفنى نظام السنوات الثلاث للطلاب الذين يغيرون مسارهم من الثانوى العام ، والطلاب الذين استنفذوا مرات الرسوب فى امتحان شهادة الثانوية العامة ، وعلى ذلك فانه يمكن لمن اتوا الدراسة بالصف الثانى الثانوى العام ، ومن ادوا امتحان الثانوية العامة ورسبوا مرة او مرتين او استنفذوا مرات الرسوب تحويل مسار دراستهم الى التعليم الثانوى الفنى نظام ثلاث السنوات .

واذا كان هذا القرار سيساعد على التخفيف من اعداد المتقدمين لامتحان الثانوية العامة ، واتاحة الفرصة لمن استنفذوا مرات الرسوب فيه ، فان تغيير مسار الدراسة لا يتم وفقا للقرارات الطلاب ورغباتهم . ذلك ان خدمات الارشاد والتوجيه غير متوافرة ، وما يتم منها يتم وفقا لاساليب لاعلمية لها دون ادوات مقننة .

هذا فضلا عن انه سيزيد اعداد الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية التجارية ، وهى اعداد ضخمة ، غير مطلوبة فى سوق العمالة ، الذى يواجه فائضا هائلا منها .

وفى اطار ذلك ايضا اصدرت الوزارة قرارا يسمح للطلاب الراسبين فى امتحان الثانوية العامة عام ١٩٨٩ بالقسم العلمى بشعبتيه علوم ورياضة ، الذين لم يستنفذوا مرات الرسوب فى الثانوية العامة باءاء الامتحان فى القسم الادبى للعام الدراسى الحالى ٨٩ - ١٩٩٠ ، بشرط ان يجتاز الطالب امتحان مستوى فى مواد الجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد ، للصف الثانى الثانوى الادبى وفقا لمناهج العام الماضى ١٩٨٩/٨٨ وتحتقد الادارة التعليمية امتحان المستوى فى موعد اقصاه ٢٨ اكتوبر ١٩٨٩ .



وقد صدر هذا القرار فى نهاية شهر سبتمبر ١٩٨٩ ولم يتبقى على موعد الامتحان الا حوالى شهر واحد فقط ، وفى هذا الشهر الواحد ، المستقطع من العام الدراسى للصف الثالث الادبى الذى سيجول الطلاب اليه ، يذاكر الطلاب اربعة كتب لاربعة مقررات هى الجغرافيا والتاريخ والاجتماع والاقتصاد ليمتحنوا امتحان مستو . طبيعى ان ذلك امر غير معقول لان هذه المقررات يدرسها الطلاب مع مدرستهم طوال العام ، وهم هنا يدرسونها وحدهم فى شهر واحد .

## ١- التعليم الثانوى الفنى :

وهذا التعليم يهدف الى اعداد فئة الفنى فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات وتنمية الملكات الفنية للدارسين ، ومدة الدراسة بمدارسه ثلاث سنوات .

كما ان هناك مدارس فنية مدة الدراسة بها خمس سنوات تهدف الى اعداد فلتى [الفنى الاول] و [المدرج] فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات .

وتضم خطط الدراسة بهذه المدارس الفنية جميعا مواد عامة ثقافية اساساً يدرسها الطلاب فى كل مدرسة ، ومواد مهنية تخصصية تختلف باختلاف التخصص ، بجانب التدريب العملى .

والجدول الاتى يبين : مدة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام

ثلاث السنوات كمثال لذلك . • مدة الدراسة بالفنى الفنى الصناعى

الصف	الفصل	الرياضة	الفيزياء	الكيمياء	الهندسة	العلوم	اللغة العربية	اللغة الأجنبية	التربية	الدراسات الاجتماعية	التدريب العملى	المجموع
١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
١٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٢٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٦	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٧	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٨	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٣٩	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
٤٠	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١

ويتضح من الجدول السابق ان طلاب التعليم الثانوى الصناعى مهما تكن تخصصاتهم يدرسون مقررات عامة هى التربية البدنية واللغة العربية واللغة الاجنبية والتربية القومية والرياضيات والتربية الرياضية والتربية العلمية والعلوم الطبيعية ومقررات تخصصية ومهنية يشتمل التدريبات المهنية العملية .  
وفى اطار ما تعلن عنه الوزارة من اتجاه نحو تطوير التعليم مدر  
القرار الوزارى رقم ١٩٦ فى ١٩٨٩/٨/٢٤ بشأن الخطط الدراسية المطورة بالمدارس الثانوية الفنية ، وتضمن القرار خطة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث ، ويوضحها الجدول الاآتى :

### جدول رقم ( ١٩ )

خطة الدراسة بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث  
اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩١/٩٠

الوحدات	الصناعات			الميكانيكية والركبات			الكهرباء والتبريد			المصارعة			النسجية واللابأس والتريكو			الزخرفية الخشبية المعدنية			الالكترونيات والكبيوتر		
	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
مواد الثقافة العامة	الصفوف			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	تربية دينية			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	لغة عربية			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	لغة اجنبية			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	تربية قوية ومواد			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	رياضات			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
	علوم عامة وطبية			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣
تربية رياضية			١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	١	٢	٣	
الرياضات	الجموع			١٤	١٣	١٢	١٤	١٣	١٢	١٤	١٣	١٢	١٤	١٣	١٢	١٤	١٣	١٢	١٤	١٣	١٢
	رسم فني			٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤	٢	٤	٤
	رسم هندسي			٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—	٢	—	—
	مجموعة مواد التكنولوجيا			٥	٤	٥	٢	٤	٥	٢	٤	٥	٢	٤	٥	٢	٤	٥	٢	٤	٥
	امن صناعات وصحة			١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١	١	—	١
	ميكانيكا - زخارف			—	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—	٢	٢	—
	خرسانة - انشاءات			—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١
تنظيم صناعات			—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	—	١	
مقاييس			—	٢	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	
ادارة مشروعات صغيرة			—	٢	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	٢	١	—	
الجموع			١٠	١٣	١٣	١٠	١٣	١٣	٧	١١	١٣	١٠	١٣	١٣	١١	١٣	١٠	١٣	١٣	١٠	١٣
تدريبات مهنية			٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٠	١٧	٢٠	٢٠
الجمع الكلي			٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤

اعتباراً من العام الدراسي ١٩٩١/٩٠

يراعى:

١- التدريب الصيفي [يكون للصناعات الأساسية] التي سيمنح الطالب شهادة الدبلوم بالنسبة للصف الأول والثاني وتضاف درجاته للصف التالي [المنقول اليه] .

٢- التدريب الصيفي ٧٢ [حصة] ساعه بمعدل ٦ حصص [ساعة] يوميا .

٣- المواد الفنية والتدريب المهنية تحدد في الخطط الفرعية لكل صناعة نوعية على حدة .

وثمة ملاحظة هامة يمكن الخروج بها من مقارنة هذا الجدول بالجدول السابق وهي ان حصص الرياضيات والعلوم قد قلت في العطة الجديدة من اربع حصص للرياضيات بالصف الأول الى حصتين فقط ، ومن اربع حصص للعلوم بنفس الصف الى حصتين فقط ايضا . ثم هذا في الوقت الذي يواجه فيه الطلاب هذا التعليم مشكلات عند التحاقهم بالكليات الجامعية ومعاهد اعداد الفنيين بسبب انخفاض مستواهم في هذه المواد الأكاديمية ، وبغصة العلوم والرياضيات ، وتم هذا ايضا في الوقت الذي يبرز فيه عالميا الاتجاه نحو تقريب الفجوة بين التعليم العام والتعليم التقني ، بزيادة ساعات الدراسة التطبيقية والعمل بالتعليم العام ، وزيادة ساعات الدراسة الأكاديمية بالتعليم التقني ، ناهيك عن اهمية كل فرع مما سبق لكافة النوعين من التعليم .

وهناك اقبال مستمر على التعليم الثانوى ، الذى يثق ابوابه كثيرون من الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة بمرحلة التعليم الاساسى .  
والجدول الاتي يبين اعداد الفصول والطلاب بالانواع المختلفة من

المدارس الثانوية عام ١٩٨٧/٨٦ [٧٧] .

جدول رقم [ ٢٠ ]  
عدد الفصول والطلاب بمدارس التعليم الثانوى

النوع	عدد الفصول	عدد الطلاب	
		بنين	بنات
ثانوى عام	١٤٧١٣ ٪٣٦٤	٣٥٣٨٨١ ٪٦١٧	٢١٩٣٦٦ ٪٣٨٣
ثانوى صناعى	٩١٤١ ٪٢٢٦	٢٧٤١٤ ٨٥٨	٤٥١١٤ ٪١٤٣
ثانوى زراعى	٣١٥٢ ٪٧٨	٩٤٨٣٤ ٪٨٣	١٩٣٥٤ ٪١٧
ثانوى تجارى	١٣٤١٤ ٪٣٣٣ ٤٠٤٢٠	١٨٣٨٦٨ ٪٣٧٨	٣٠٢٧٨٠ ٦٢٣
			٥٧٣٣٤٧ ٣٨٤

ويبين الجدول السابق عدة حقائق ، من أهمها أن :

- ١- التعليم الثانوى العام ما يزال يمثل اكثر انواع التعليم الثانوى عددا من ناحية فصوله وطلابه ، اذ تمثل فصوله ٪٣٦٤ من جملة فصول التعليم الثانوى كله ، وهى نسبة اعلى من نظيراتها فى الانواع الاخرى . كما ان تلاميذه يمثلون اعلى نسبة ايضا ، اى ٪٣٨٤ من طلاب التعليم الثانوى بنوعياته المختلفة . وقد يفسر ذلك بانه التعليم ذو الباب المفتوح الى الجامعة والتعليم العالى ، ومن ثم يتعاطف الاقبال عليه .
  - ٢- التعليم الثانوى الزراعى يمثل النسبة الاقل من الفصول والطلاب اذ تبلغ نسبة فصوله ٪٧٨ من جملة فصول التعليم الثانوى ، وتبلغ نسبة طلابه ٪٧ من عدد طلاب التعليم الثانوى جميعه .
  - ٣- التعليم الثانوى التجارى هو التعليم التالى للتعليم الثانوى العام فى الفصول والطلاب ، اذ تصل نسبة فصوله الى التعليم الثانوى كله ٪٣٣٣ وطلابه ٪٣٢٦ .
- ومن ناحية اخرى فانه يمثل اعلى نسبة من بين نوعيات التعليم الفنى الاخرى

الصناعية والزراعية . ولقد لجأت الوزارة حين اعلنت عن اتجاهها للحد من القبول بالثانوى العام ، وزيادة المقبولين بالثانوى الفنى الى التعليم التجارى ، لانه ارغى انواع التعليم الفنى تكلفة من حيث المباني والتجهيزات وغيرها .

٤- التعليم الثانوى الصناعى يلى فى نسبة فصوله وطلابه التعليم الثانوى التجارى ، رغم ما جعلته الوزارة على لسان مسئولها من اتجاهها الى تدعيم هذا التعليم ، ليكون اكثر انواع التعليم استيعابا للطلاب .

٥- نسبة الطالبات الى البنين لا تتمشى مع نسبة الاناث الى الذكور فى الشريحة العمرية ١٥-٢٠ سنة .

ويلاحظ أن :

أ- نسبة البنات الى البنين تكاد تصل الى النصف بالنسبة للتعليم الثانوى العام، والى الخمس فى التعليم الثانوى الزراعى ، والصناعى ايضا .

ب- نسبة البنات الى البنين تصل الى الضعف تقريبا فى التعليم الثانوى التجارى اذا ان البنات يمثلن ٦٢,٢٪ ، على حين يمثل البنون ٣٧,٨٪ فقط .

واذا انتقلنا الى معلمى المدارس الثانوية نجد ان هناك عدداً من المعلمين غير المؤهلين تربوياً لممارسة مهنة التعليم .

ففى التعليم الثانوى العام هناك ٢٣٣٣ مدرسا مؤهلا تربوياً للغة العربية ، ٢٨٠٢ مدرسا غير مؤهل تربوياً عام ١٩٨٧/٨٦ . وواضح ان عدد المعلمين المؤهلين تربوياً يقل عن غير المؤهلين للعمل بالتدريس . وهذا راجع الى ان الوزارة لاتزال حتى هذه اللحظة تعين كثيرين من المتقدمين للقوى العاملة من خريجي الكليات غير التربوية .

وتبرز المشكلة اكبر بالنسبة للتعليم الفنى بعامة ، والصناعى منه بخاصة - وذلك لانه حتى عهد قريب لم تكن توجد بمصر كلية لاعادة معلمى التعليم الصناعى ، بعد تحويل كليات المعلمين الصناعية الى كليات للهندسة والتكنولوجيا . ولذلك نجد هناك ٥٦٠ مدرسا للمواد الفنية النظرية مؤهلين تربوياً مقابل ١٤٠٠ مدرس لنفس المواد من غير المؤهلين تربوياً للعمل بالتدريس عام ١٩٨٦ ، ناهيك عن معلمى المواد الفنية العملية . ومعظمهم من

حاصلين على مؤهل متوسط غالبا ما يكون دبلوم المدارس الصناعية . وهذا  
عم النظرة الدونية للعمل اليدوى ويوحى للطلاب صراحة بالاعلاء من العمل  
النظرى ويفرق بينهما .

### التعليم الجامعى واعداد المعلم

لمصر تاريخ طويل وعريق فى ميدان التعليم العالى والجامعى ، فالأزهر  
الشريف اقدم جامعة فى العالم . اذ ترجع نشأته الى العهد الفاطمى ، فبعد  
ان وضع جوهر الصقلى اساس مدينة القاهرة ، اخذ فى بناء مسجد يتلقى فيه  
الناس اسس المذهب الشيعى . وفى عام ٩٨٨م اشار يعقوب بن كلس على  
العليفة بالموافقة على ان يقوم الأزهر بدوره التعليمى كجامعة . وشهد الأزهر  
ازدهارا فى عهد الفاطميين كجامع وجامعة .

كما شهدت مصر نهضة تعليمية كبيرة فى القرن الماضى ، كان للتعليم  
العالى حظه الكبير منها . اذ أنشأ محمد على - على النحو الذى سبق ذكره  
- العديد من المدارس العالية فى مجالات متنوعة شملت التخصصات العسكرية  
والطبية والهندسية وغيرها .

ولقد ارتبطت نشأة الجامعة المصرية فى السنوات الاولى من هذا القرن  
بالنضال السياسى من أجل الاستقلال . فقد قاد مصطفى كامل الدعوة الى انشاء  
الجامعة باموال الشعب المصرى فى خطبه ومقالاته التى كان ينشرها فى جريدة  
اللواء .

وفى عام ١٩٠٦ تكونت لجنة تحضيرية للاعداد لانشاء الجامعة ،  
وضمت هذه اللجنة نخبة من اولى الراى . وصارت الجامعة حقيقة واقعة عام  
١٩٠٨ ، واطلق عليها الجامعة الاهلية .

ومع حلول عام ١٩٢٣ اتفقت الحكومة مع الجامعة الاهلية على ان  
تدمج هذه الجامعة فى جامعة جديدة ، وصدر بالفعل مرسوم ملكى عام ١٩٢٥  
بانشاء الجامعة المصرية ، ضمت فى اول الامر اربع كليات هى الاداب والعلوم  
والعلوم والطب ، واستمر توسعها عاما بعد عام .

وفى عام ١٩٤٢ صدر قانون بانشاء جامعة فاروق الاول بالاسكندرية ثم

جامعة ابراهيم باشا عام ١٩٥٠ ، وكان نواتها مجموعة من المعاهد العالية .  
وقد تغير اسم الجامعة المصرية الى جامعة فؤاد الاول ثم جامعة  
القاهرة بعد ذلك، كما تغير اسم جامعة فؤاد الاول الى جامعة  
الاسكندرية بوجامعة ابراهيم باشا الى جامعة عين شمس .  
واستمر الوضع على ما هو عليه من حرمان دلتا النيل والصعيد من  
التعليم الجامعى ، حتى فتحت جامعة اسيوط ابوابها عام ١٩٥٧ . ومع نهاية  
الستينات واول السبعينات بدأ انشاء كليات فى اقاليم مصر ، تابعة للجامعات  
القائمة ، ثم سرعان ما استقلت لتصبح جامعة لها كيانها الادارى والتنظيمى  
الخاص بها .

وفى مصر الآن احدى عشرة جامعة ، هى :  
جامعة القاهرة - جامعة الاسكندرية - جامعة عين شمس - جامعة اسيوط -  
جامعة طنطا - جامعة المنصورة - جامعة الزقازيق - جامعة حلوان - جامعة  
قناة السويس - جامعة المنوفية - جامعة المنيا .  
ولبعض هذه الجامعات فروغ فى محافظات اخرى كما هو الحال بالنسبة  
لجامعة القاهرة وجامعة الزقازيق وجامعة المنصورة وجامعة اسيوط وغيرها .  
ولقد شهد التعليم الجامعى فى مصر اقبالا متزايدا وطلبا كبيرا ،  
وبخاصة بعد ان تقررت مجانية هذا التعليم مع التوجه الاشتراكى فى اوائل  
الستينات ، ومع التزام الدولة بتعيين جميع خريجي التعليم الجامعى ، وحصول  
هؤلاء الخريجين على مرتبات اعلى من الحاصلين على مؤهلات متوسطة ، اى ان  
ربط الاجر بالشهادة كان من العوامل الهامة للاقبال على الجامعات التى تقدم  
تعلما دون رسوم .

ويبين الجدول الاتى تطور اعداد المقيدين بالجامعات المصرية فى الفترة

من ١٩٥٠ الى ١٩٨٦ .

جدول رقم [ ٢١ ]

تطور عدد المقيدين بالجامعات المصرية

السنة	عدد الطلاب	السنة	عدد الطلاب
١٩٥٠/١٩٥١	٣٣٠٠٨	١٩٧٢/٧١	١٦٩٢٥٤
١٩٥٣/٥٢	٤١٧٣١	١٩٨١/٨٠	٤٧٩٠٧٨
١٩٦٠/٥٩	٨٢٦٧٨	١٩٨٦/٨٥	٦٦٨٨٤٩

ويظهر من الجدول السابق تضاعف عدد الطلاب عام ١٩٦٠/٥٩ ، ثم تضاعفه ثانية عام ١٩٧٢/٧١ ، ثم تضاعفه حوالى ثلاث مرات عام ١٩٨١/٨٠ .

وتتمثل المشكلة وراء هذا التزايد فى القبول بالجامعات فى عدم قدرتها ماديا وبشريا على مواجهته ، ومن ثم وجدت كليات دون هيئة تدريس واعتمدت على الانتداب من الجامعات القديمة . ثم ظهرت مشكلات اخرى مرتبطة بانخفاض مستوى خريجي الجامعات ، وما يمكن ان يؤدي اليه ذلك من انخفاض مستوى التعليم العام الذى يؤثر بدوره على مدخلات التعليم الجامعى . وهناك مشكلة اخرى لها غطورتها ، وهى عدم الربط بين القبول الجامعى واحتياجات سوق العمل . ولذلك وجدنا خلافا كبيرا فى عديد من التخصصات ، مما ادى الى زيادة البطالة بين المتخرجين فى الجامعات . وقد اكدت دراسة صدرت عن مجلس الشورى عنوانها تخطيط القوى العاملة وارتباطة بسياسة التعليم والتدريب سبقت الاشارة اليها على ضرورة اعداد حصر دقيق لاحتياجات العظم من القوى البشرية فى التخصصات والمستويات المختلفة ، حتى يمكن ترتيبها بها سياسة التعليم والتدريب فى مصر . كما حدد تقرير اخر صادر عن نفس المجلس سلبيات التعليم الجامعى فى مصر ، فيما يلى [٧٨]:

- أ- تعود الطالب الاعتماد على الحفظ والاستظهار ، لا التفكير والابتكار ، وندرة الاهتمام باتاحة فرص الملاحظة والتجريب والبحث .
- ب- ضعف مستوى الطلاب فى اللغات بعامة ، وفى اللغة العربية بخاصة - وهى لغتنا القومية - قراءة وكتابة وفهما وتعبيراً .



ج- عدم حوفر التوازن بين مجالات العلوم الرياضية والطبيعية والانسانية فى التعليم الجامعى ، مما يؤدى الى ان يظل طلابه غير متكاملى النمو والادراك العلمى والفنى مهما يتقنوا من مهارات ويكتسبوا من قدرات فيما بعد .

وفى الوقت الذى اخذت فيه الجامعات فى الدول المتقدمة بنظم واساليب جديدة تنظيميا وتحديثيا وتوجيهيا ، كنظام الساعات المعتمدة ، وتوجيه الطلاب ، والدراسات البينية ، وغير ذلك فان جامعاتنا فى مصر ما تزال تأخذ بالاساليب التقليدية فى كافة النواحي ، وعلى رأسها عدم مراعاة ميول الطلاب وقدراتهم عند قبولهم بالكليات والاقسام العلمية .

واذا انتقلنا الى اعداد المعلم بالجامعات المصرية نجد ان هناك زيادة ملحوظة فى عدد كليات التربية ، وفى الطلاب الملتحقين بها ايضا .

لكن ينبغي ان يذكر ابتداء ان لمصر تاريخ طويل فى اعداد المعلم ، وكانت هناك معاهد اكاىمية تقوم بهذا الدور . وفى عام ١٨٧٢ انشئت دار العلوم ، كأول معهد علمى لاعداد معلمى اللغة العربية ، حقيقة ان المقررات التربوية لم تدرج ضمن خطة الدراسة بها الا ابتداء من عام ١٨٨٦ وبشكل متواضع . وفى عام ١٨٨٨ انشئت مدرسة المعلمين المركزية ، كرد فعل واستجابة للتقرير الذى قدمه على باشا ابراهيم بعد تشكيل قومسيون المعارف ، وكانت الدراسة بهذه المدرسة تشتمل على مقررات اكاىمية واخرى مهنية وتربوية ، وقد تغير اسم مدرسة المعلمين المركزية الى مدرسة النورمال ، ومدرسة المعلمين التوفيقية ، ثم مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٣ .

وفى عام ١٩٢٨ - ونتيجة للاهتمام بدراسة مشكلات التعليم المصرى على اسس علمية دعت الحكومة المصرية اثنين من خبراء التربية والتعليم الاجانب هما الدكتور كلاباريد مدير معهد جان جاك روسو للبيناجوجيا فى جنيف بسويسرا ومستر مان غبير التعليم البريطانى [٧٩] .

وكاستجابة لتقرير الدكتور كلاباريد - انشىء معهد التربية العالى للمعلمين عام ١٩٣٥ لاعداد المعلمين لممارس التعليم العالى . وليكون مركزا للبحث التربوى ونشر الفكر التربوى . وقد تبع انشاء معهد التربية العالى الغاء مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٣٩ .

وكان نظام الاعداد بهذا المعهد لمدة عام واحد يسير وفقا للنظام  
التتابعى ، حيث كان يقبل الحاصلين على الليسانس او البكالوريوس بعد النجاح  
فى الاختبارات الشخصية والطبية التى تعقد بالمعهد . وصارت مدة الدراسة  
عامين سنة ١٩٤٩ ، ثم عام واحد سنة ١٩٥٠ . وانضم المعهد فى نفس  
السنة الى جامعة عين شمس ، ثم صار كلية التربية بجامعة عين شمس بعد  
ذلك . وهى الآن بعد اندماجها مع كلية المعلمين تجمع بين نظامى الاعداد  
والتتابعى والتكاملى .

وسما يجدر ذكره ان المعهد قد انشأ فرعا له بالاسكندرية عام ١٩٤٥ ،  
هو الآن كلية التربية بجامعة الاسكندرية ، ثم استقل عنه قسم التربية  
اليدنية عام ١٩٤٨ ، ليصير معهدا للتربية اليدنية يعد معلمى التربية  
الرياضية .

ولفما يتصل باعداد مدرسات المدرسة الثانوية ، انشئ معهد التربية  
للمعلمات عام ١٩٣٣ - وكان يضم قسمين : القسم الابتدائى لاعداد معلمات  
المرحلة الابتدائية ، والقسم العالى لاعداد معلمات المرحلة الثانوية وفقا للنظام  
التتابعى ، وكانت مدة الدراسة بهذا القسم عامين .

وقد ضم المعهد شعبا لاعداد معلمات التدبير المنزلى والموسيقى  
والتربية اليدنية ثم استقلت هذه الشعب عام ١٩٤٠ لتصير معاهد مستقلة  
لاعداد معلمات هذه التخصصات ، وما لبث معهد التربية للبنات ان انضم الى  
جامعة عين شمس على غرار معهد التربية ثم صار بعد ذلك كلية البنات بجامعة  
عين شمس .

وفى عام ١٩٥٧ انشئت كلية المعلمين باسيوط ثم كلية المعلمات  
بالمنيا وفى عام ١٩٦٩ انشئت كليتان للمعلمين الاولى فى المنصورة والثانية فى  
طنطا . ولقد تم توحيد تسمية معاهد وكليات اعداد المعلم باسم كليات  
التربية عام ١٩٧٠ .

كما تم انشاء كليات للتربية فى انحاء البلاد مع اوائل السبعينات بشكل  
كبير ، حتى بلغ عددها فى الوقت الراهن تسع عشرة كلية للتربية تتبع  
الجامعات المصرية .

ونود ان نورد هنا ملاحظة هامة ، وهى ان انشاء هذه الكليات فيما يبدو ، لم يراع حاجة الاقليم من المعلمين .

اذ يلاحظ ان هناك كلية للتربية بالعريش تتبع جامعة قناة السويس وكلية التربية بالإسماعيلية وكلية التربية بالسويس وكلية اخرى للتربية فى بور سعيد تتبع كل منها نفس الجامعة ؛ مع ان عدد الفصول والمدارس بهذه المدن لا يستطيع ان يستوعب المعلمين الذين يمكن ان تخرجهم هذه الكليات ، الا اذا قبلت هذه الكليات اعدادا محدودة جدا من المعلمين يناسب الحاجة المحدودة لهذه المدن ، وهو ما لا يتفق مع اقتصاديات التعليم .

ونفس الامر يقال عن انشاء كلية للتربية فى اسوان واخرى فى الفيوم مع محدودية عدد الفصول والمدارس بالمحافظتين .

هنا فى الوقت الذى لا نجد فيه كلية للتربية فى محافظة الجيزة وبها اقدم الجامعات المصرية بعد الأزهر وهى جامعة القاهرة .

وتقبل كليات التربية الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة ادبى و علمى علوم ورياضيات . كما تقبل الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات ، وفقا لترشيحات مكتب تنسيق القبول بين الجامعات .

ويعقد للمرشحين للقبول بهذه الكليات اختبارات شخصية لبيان مدى لياقتهم للعمل فى مهنة التدريس . وفى هذا الصدد نود ان نسجل انه لا توجد اختبارات مقننة او معايير محددة تحتم فى ضوئها هذه الاختبارات الشخصية . كما ان عددا كبيرا من المرشحين للقبول بكليات التربية لم يكتبوا فى بطاقات الاختيار كليات التربية ضمن رغباتهم الاولى . وربما يرجع هذا اصلا الى نظرة المجتمع الى مهنة التعليم ، رغم مسئوليتها ودورها ، الذى اذا أدى على احسن وجه ، وفى ظل تعليم مخطط متمشى مع حاجات المجتمع ، يمكن ان يلعب دورا فى علاج الكثير من المشكلات التى يعانى منها المجتمع المصرى .

وتقدم كليات التربية برامج لاعادة معلمى المرحلة الثانية - والتعليم الاساسى كما فى كلية التربية بجامعة حلوان وغيرها - وتضم برامج الاعادة نواحي اكايدمية تخصصية ، ومهنية تربوية ، وثقافية . وان كان عنصر الاختيار غير موجود ، اذ لا يستطيع الطالب ان يختار مادة او اكثر من بين

مجموعة من المواد ، فمواد الدراسة كلها اجبارية يدرها جميع الطلاب في نفس نفس التخصص . ولم تتطور برامج كليات التربية في مصر لتتمشى مع التطورات العالمية في نظم الدراسة بكليات التربية مثل نظام الساعات المعتمدة او نظام المقررات الدراسية ، ونفس الشيء يمكن ان يقال عن طريق التدريس . وقد اهتمت كليات التربية ، ممثلة في كلية التربية جامعة عين شمس ثم كليات التربية بجامعة حلوان وجامعة المنصورة وغيرها ، باعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى . وتقبل الكليات في الوقت الحاضر الطلاب الحاصلين على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية للالتحاق بشعب اعداد معلم التعليم الفنى ، وهى خطوة هامة بعد ان تطلت المعاهد العليا الصناعية عنها عقب ضمها الى الجامعات وتحويلها الى كليات للهندسة والتربية ، فأرادت ان تتخلص من [التربية] وتقتصر على [الهندسة] .

ويمكن القول بان هناك نظامين لاعداد معلم المرحلة الثانية في كليات التربية في مصر، هما :

#### ١- النظام التكاملى :

وفى ظل هذا النظام يتلقى الطلاب خلال سنى دراستهم في كليات التربية المواد التخصصية الأكاديمية ، والمواد المهنية التربوية ، فضلا عن المواد الثقافية

ويتميز هذا النظام بأنه يمكن السلطات المسئولة عن اعداد المعلم من اعداد الاعداد المطلوبة لميدان التعليم من حيث الكم ومن حيث الكيف . اذ يمكن تقديم موضوعات تخصصية ، تتلاءم مع ما هو مطلوب من المعلم الذى يتخصص لتدريس فرع معين . ويمكن عن طريقه كذلك اتحاح الفرصة للمعلم للتخصص في فرعين من فروع المعرفة يستطيع القيام بتدريسهما او تدريس احدهما وفقا لحاجة النظام التعليمى .

وهناك دراسات متعددة تؤكد على انه فى ظل نظام الاعداد التكاملى لا يلغى الاعداد الأكاديمية التخصصى للمعلم رغم اهميته العناية المطلوبة ، لان

الطالب المعلم عليه ان يدرس خلال الاربع السنوات التى يقضيها فى كلية التربية دراسات تخصصية ومهنية وثقافية .

وفى هذا الصدد يلاحظ ان كليات الآداب والعلوم تعتبر ما يدرسه طالب كليات التربية لا يعادل اكثر مما درسه طلاب الفرقة الثانية بكليات الآداب والعلوم . ولهذا فانها تشترط لمن يريد ان يكمل دراساته العليا التخصصية من طلاب كليات التربية دراسة مقررات الفرقتين الثالثة والرابعة .

حقيقة ان كليات التربية تختلف عن كليات الآداب والعلوم من حيث الهدف الذى تسعى كل منها الى تحقيقه ، ولكن نحن نعيش فى عصر يحتم على المعلم ان يكون متمكنا من تخصصه قادرا على متابعة ما يستجد من بحوث ودراسات فيه .

## ٢- النظام التتابعى :

ويتلقى الطلاب فى ظل هذا النظام اعدادا تخصصيا أولا فى كليات جامعية او عالية مثل الآداب او العلوم او غيرها ، ثم يلتحقون بعد حصولهم على الدرجة الجامعية الاولى بكليات التربية ، لدراسة مواد الأعداد المهني التربوي لمدة عام جامعي يحصلون بعده على الدبلوم العامة فى التربية .

واذا كان النظام التكاملي يتميز بأن الطالب يعرف منذ أول يوم له فى الجامعة انه قد اختار سواء برغبته او لأن مجموعة قد فرض عليه ذلك - طريق العمل بمهنة التعليم فإن الطالب فى ظل النظام التتابعى قد لا يكون راغبا أصلا فى مهنة التعليم عند التحاقه بالجامعة ، وربما حتى حصوله على المؤهل الجامعي .

ويمتاز هذا النظام بأنه يتيح للطلاب دراسة التخصص الأكاديمي بشكل يتسم بالعمق أكثر من النظام التكاملي بحيث يقضى الطالب سنوات الدراسة الجامعية يدرس تخصصا معينا وقد يكون فى هذه الميزة عيبا ، اذا ان الطالب يتخصص فى ظلها فى تخصص واحد فقط .

واذا كان بعض هذه الكليات قد انشئ اصلا ليكون كليات للتربية مزودا

بهيئات التدريس وبالإمكانات المادية ، فإن معظم الكليات الجديدة تواجه مشكلات متعددة ، منها مشكلة المباني والتجهيزات .

ذلك أن "معظم المباني قديم وبعضها لم ينشأ خصيصا ككليات للتربية بل كان من قبل مدارس ثانوية ثم أحتلت مقلر للكليات وبعضها مؤجر من القطاع الخاص [٨٠] كما أن المدرجات والمعامل غير كافية ولا توجد مكتبات خاصة بالأقسام الأكاديمية والتربوية بل مكتبة عامة واحدة بكل كلية . ولا توجد مكتبة للدراسات العليا إلا في كلية التربية بجامعة عين شمس ومعظم الكتب قديمة ويعود الكثير منها إلى الأربعينيات [٨١]

وهناك أيضا مشكلة نقص الأمكنات البشرية متمثلة في العجز في هيئات التدريس وإن اختلفت نسبتهم باختلاف الكليات . ويبلغ هذا العجز ذروته في معظم الكليات الإقليمية . فهناك كليات لا يوجد بها أعضاء هيئات التدريس بالأقسام التربوية ، كما توجد كليات تفتقر إلى أعضاء هيئات التدريس التربويين ، بجانب عدم وجود دوازن بين التخصصات المختلفة لأعضاء هيئات التدريس بالأقسام التربوية [٨٢]

والوضع الحالي في مصر ما زال "بعيدا عن المعدلات العالمية لنسبة أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئات التدريس" [٨٣] .

ولم تطور معظم كليات التربية في مصر نظم أعداد المعلم فيها بما يتماشى وتطبيق التعليم الأساسي ، إلا أننا نشكر هنا أن كلية التربية بجامعة حلوان قد أنشأت أصلا ككلية فريدة في التخصصات التي تضمها ولمواكبة تطبيق التعليم الأساسي . وتضم الكلية بين شعبها ثلاث شعب لإعداد معلم التعليم الأساسي هي شعب العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية ، واللغة العربية والدراسات الإسلامية .

ويتخصص الطلاب في إحدى هذه الشعب ، ففي شعبة العلوم والرياضيات يدرس الطالب مقررات العلوم والرياضيات وأحد المجالات العلمية [ الصناعي او التجاري او الاقتصاد المنزلي ] . وفيما يتعلق بجوانب الأعداد ، فإنه بالرجوع إلى خطط الدراسة لشعب التعليم الأساسي ، يمكن تحديد النسب المخصصة للأعداد على النحو التالي [٨٤]

جدول رقم [٢٢]

النسب المخصصة لجوانب اعداد المعلم فى شعب التعليم الاساسى

شعب التعليم الاساسى جوانب الاعداد	شعبة اللغة العربية والدراسات الاسلامية	شعبة العلوم والرياضيات	شعبة المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية
الاعداد التخصصى + المجالات	%٤٨,٥	%٥٠,٣	%٥٢,٠
الاعداد الثقافى	%٢٧,٣	%٢٦,٣	%٢٣,٩
الاعداد التربوى	%٢٤,٣	%٢٣,٤	%٢٣,٩
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ومن بين ما يمكن ملاحظته من الجدول السابق ان النسبة المخصصة للاعداد الثقافى تصل الى حوالى الربع ، بل وتقل عنه فى شعبة المواد الاجتماعية يودرس الطلاب ضمن المقررات الثقافية مقررات فى التربية الرياضية بمعدل ساعة اسبوعيا فى اللزقتين الاولى والثالثة وساعتين فى الفرقة الثانية كتطبيقات علمية ، مما يجعلنا نتساءل عما اذا كانت هذه المقررات تجعل فعلا ضمن المقررات الثقافية أم انها مجرد برنامج رياضى للتنمية الجسمية ، كما يدرس طلاب شعبتى اللغة العربية والدراسات الاسلامية ، والمواد الاجتماعية واللغة الانجليزية فى اطار الاعداد الثقافى مقررات فى اساسيات الرياضيات والبيولوجى والعلوم الفيزيائية ، رغم ان غالبيتهم من طلاب القسم الادبى فى المرحلة الثانوية وقد توقفت دراستهم لهذه المواد بعد السنة الاولى الثانوية .

ولفما يتعلق بالاعداد التخصصى يدرس الطلاب مقررات متعددة ، وفى شعبة المواد الاجتماعية واللغة الانجليزية يدرس الطالب مواد التاريخ القديم والمعاصر والاسلامى وتاريخ مصر ، والجغرافيا الطبيعية والاقتصادية وجغرافية البيئة ومصر ، واللغة الانجليزية : القواعد والصوتيات والتعبير والمحادثة والشعر الحديث والمسرحيات والنقد الادبى وغيرها .

وهذا الوضع يطرح تساؤلا عما اذا كان فى امكان الطالب المعلم التمكن من هذه

المواد والالام بها والتعمق فيها ، وبخاصة وهو يدرس معها أحد المجالات العملية .

ويلاحظ بالنسبة لشعبة العلوم والرياضيات - كذلك - أن الساعات المخصصة للرياضيات تصل نسبتها إلى ٣٥,٦٪ من جملة الساعات المخصصة للأعداد التخصصي ، على حين تصل نسبة مقررات العلوم إلى ٦٤,٣٪ وبالعكس هذا الوضع عدم التوازن بين النسب المخصصة لهذين النوعين من المقررات التخصصية .

والطالب الذى يدرس العلوم والرياضيات بجانب مجال عملي لن يكون متمكنا من مجالات تخصصه بشكل يتيح له التعمق فيها جميعا أو فى أحدها .

وإذا كان تخصص طالب كليات التربية فى ميدان واحد لا يتمشى مع اقتصاديات التعليم واعداد المعلم من وجهة نظر البعض ، فإن دراسة الطالب لهذه المقررات التخصصية الكثيرة لا يتوافق مع متطلبات الاعداد التخصصي الأكاديمي .

يضاف إلى ذلك انه فى إطار المقررات التربوية ، هناك ساعتان مخصصتان لطرق التدريس فى الفرقتين الثالثة والرابعة ويرى المؤلف ان الوقت المخصص لهذا المقرر لا يتمشى والتخصص الثلاثي لطلاب شعب التعليم الأساسي ، كما لا يسمح بتناول طرق التدريس العامة وطرق التدريس النوعية للتخصصات الثلاثية . وبالمثل فإن الزمن المخصص للتربية العملية ، وهو أربع ساعات اسبوعيا فى الفرقتين الثالثة والرابعة لا يمكن الطالب من التدريب على المهارات اللازمة لهذه التخصصات .

ومن الخطوات الهامة التى اتمت عليها الوزارة وكلية التربية بجامعة عين شمس أولا ثم كليات أخرى للتربية بعد ذلك تنفيذ برنامج تأهيل معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي .

وقد اقتصر القبول بالبرنامج فى عامه الأول على الحاصلين على دبلوم المعلمين والمعلمات نظام الخمس السنوات شعبة أدبي ، وشعبة علمي ، والشعبة العامة بالإدارات التعليمية بمحافظتى القاهرة والجيزة بكلية التربية جامعة عين شمس. وفى العام الدراسى التالى ١٩٨٥/٨٤ قبل بالبرنامج المعلمون



بالادارات التعليمية بمحافظات القاهرة والشرقية والغربية ودمياط والاسكندرية واسيوط بكليات التربية بها ، ثم انضمت الى البرنامج فى العام ١٩٨٦/٨٥ كليات التربية بالفيوم والاسماعيلية والفيينا .

والدراسة بالبرنامج اربعة مستويات دراسية ، مدة كل منها عام دراسى يلاشى فى المستوى الاول موحدة لجميع الفارسين ، حيث يبدأ التخصص من المستوى الثانى .

والبرنامج يتضمن نوعين من المقررات :

١- مقررات عامة يدرسها جميع الفارسين بهدف رفع المستوى الوظيفى للدارس كمعلم بالصفوف الاربعة الاولى من التعليم الاساسى ، بجانب تزويده بالاساسيات العقلية والمهنية .

٢- مقررات تخصصية تمكن المعلم من التدريس بالصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الاساسى [ الخامس فقط الآن بعد تخفيض سنوات المدرسة الابتدائية ] كمعلم مادة فى حصصين اثنين ، يبدأ الطالب فى دراسة احدهما اعتبارا من المستوى الثانى ، اذ يختار الفارس التخصص فى شعبة من الشعبتين الاتيتين :

أ- شعبة اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية .

ب- شعبة الرياضيات والعلوم .

وينقسم كل مستوى [ فرقة دراسية ] من المستويات الاربعة الى

ثلاثة فصول دراسية ، هى :

- الفصل الاول [ اكتوبر/يناير ] اى اربعة شهور .

- الفصل الثانى [ فبراير/يونيو ] اى خمسة شهور .

- الفصل الثالث [ يوليو/اغسطس ] شهران ، كدراسة المقررات العملية ،

ومقررات اخرى .

ويؤدى الفارسون امتحانا فى نهاية كل فصل دراسى . وتنص وثائق

هذا البرنامج على ان الدراسة تسير وفقا لنظام الساعات المعتمدة .

وتسير الدراسة فى هذا البرنامج على اساس التعلم من بعد ، اذ يأخذ

البرنامج بالوسائل التعليمية المتعددة ، التى تضم :

أ- المطبوعات ، وهي في هذا البرنامج الكتب والأدلة والمراجع والدوريات التي قد يحتاجها الدارسون .

ب- البث الإذاعي والتلفزيوني ، ويتمثل في البرامج التي تعد خصيصا لتأهيل معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي .

ج- اللقاءات مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمراكز الدراسة التابعة لكل كلية من هذه الكليات . وقد نص دليل الدراسة على ان هناك اربعة أنشطة ، تتمثل في الوسائط المتعددة التي تحولر بكا مركز ، والاستشارات التي تحتاج عن طريق اللقاءات ، واجراء التجارب العملية ، وممارسة التدريب بالورش وبخاصة للمجالات العملية .

ويحضر الدارسون دراسات منتظمة خلال العطلة الصيفية لمدة شهرين .  
وتعتبر الاعتبارات الموضوعية ، هي الاعتبارات التي يتمتع طبعها لها الدارسون بشكل اساسي ، وان كان قد أضيف إليها اسئلة المقال في بعض المواد حديثا .

وقد بينت دراسة قام بها المؤلف عنوانها : دراسة تقييمية لبرنامج تأهيل معلمي المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعي . ان هذا البرنامج يواجه مشكلات متعددة ، نذكر منها ما يأتي :

١- ادارة البرنامج : ان البرنامج يدار اساسا ادارة مركزية ، وليس له مقر رئيسي مركزي رغم ذلك ، وليس له ايضا هيئة اكااديمية وادارية متفرغة ، لاعلى المستوى المحلي أو المركزي .

٢- الاعلام بالبرنامج : هناك قصور في اعلام هيئة التدريس والدارسين بفلسفة البرنامج واهدافه ونظامه .

٣- المقررات الدراسية : صيغت اهداف معظم المقررات الدراسية في عبارات انشائية يصعب قياسها ، ورأى ٧٠٪ من عينة الدراسة ان المقررات الدراسية لاتتضمن موضوعات تحقق الاهداف الموضوعية لها .

٤- اللقاءات : تبين ان هناك عدم اهتمام بخدمات الارشاد والتوجيه ، ولايتلقى الدارسون معونة تذكر في اختيار المقررات [ الثقافية مثلا ] .

٥- مراكز الدراسة : تصادف هذه المراكز مشكلات متصلة بالتجهيزات ، وقلة

#### الاماكن الملائمة .

٦- البث التلفزيونى الاذاعى : وقد اتضح انه رغم اهمية البرامج التلفزيونية بخاصة ، فان مواعيدها تتعارض مع اللقاءات ، وان عرضها يتم فى وقت غير مناسب ، بالإضافة الى ان اسلوب الاعداد والاعراج اسلوب تقليدى .

٧- التقويم : والتقويم المتبع فى البرنامج يتعدى وصفه بأنه تقويم شامل ، لأنه يهتم فى الأغلب الأعم بالتذكر ، كما يتعدى وصفه بأنه مستمر ، لأن الدارس يمتحن فيما درسه فى نهاية الفصل الدراسى ، دون أن تكون هناك واجبات أو تعيينيات منذ بداية الدراسة ، وقلة الجدية فى الإشراف على الامتحانات ، وبخاصة عندما تعقد خارج كليات التربية [٨٥] .

وتجدر كليات التربية ولجان البرنامج المختلفة محاولات لمعالجة هذه المشكلات ، نظرا للأمال المعقودة عليه فى رفع مستوى معلمى المدرسة الابتدائية للمستوى الجامعى .

## الهوامش

- [١] ارجع الى ص من الكتاب .
- [٢] د . جمال حيفان : شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان ، المجلد الثانى ، عالم الكتب - القاهرة - ١٩٨١ ، ص ٣١٨ .
- [٣] د . ابراهيم العيسوى : ترشيد الاستهلاك الخاص فى مصر - مصر المعاصرة - الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحياء والتشريع - القاهرة - ابريل ١٩٨١ ، ص ٧٦ .
- [٤] الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحياء .
- [٥] فيليب كومن : أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات - ترجمة محمد خيرى حريى وأغرين - دار المريخ - الرياض - ١٩٨٧ ، ص ٩٩ .
- [٦] المرجع السابق ، ص ١٠٦ ، ١٠٧ .
- [٧] المرجع السابق ، ص ١١٧ ، ١٣٠ .
- [٨] وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم فى مصر ، سياسة واستراتيجية وخطة تنفيذه - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص ١٣ ، ١٤ .
- [٩] فيليب كومن [ مرجع سابق ] ، ص ٥٥ .
- [١٠] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر - القاهرة - ١٩٨٧ ، ص ٢٤ .
- [١١] المرجع السابق ، ص ٢٣ ، ٢٤ .
- [١٢] فيليب كومن [ مرجع سابق ] ص ١٠٩ .
- 13- Edmund J.Kings:Other Scools and ours-Holt, Rinehart and winston - London-1979,p.423.
- [١٤] وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحاسب الالى : الاهداف المدرسى فى التعليم الاساسى - القاهرة - فبراير ١٩٨٩ ، ص
- [١٥] فيليب كومن [ مرجع سابق ] ، ص ٢٨٥ ، ٢٨٦ .
- [١٦] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر [مرجع سابق] ، ص ١٢٠ .

[١٧] مجلس الشورى ، الجامعات حاضرها ومستقبلها - القاهرة - ١٩٨٥ ،  
ص ١٩ .

[١٨] لمزيد من التفاصيل ، يرجى الرجوع الى

- د . ابراهيم شهاب وآخرون : اساسيات التربية - الجزء الثانى -  
مطبعة لجنة البيان العربى - القاهرة - ١٩٦٠ .
- د . احمد اسماعيل حنى : نظام التعليم فى مصر - دار النهضة العربية -  
القاهرة - ١٩٨٧ .

- د . بطرس بطرس غالى ، ود . محمود خيرى عيسى : المدخل فى علم  
السياسة .

- د . سعد مرسى احمد ، ود . سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية  
والتعليم - عالم الكتب - القاهرة - ١٩٧٣ .

- د . سعيد اسماعيل على ، ود . زينب حسن حسن وتجربة ثورة ٢٣ يوليو  
١٩٥٢ فى التعليم - دار الثقافة للطباعة والنشر - القاهرة - ١٩٨٣ .
- د . عبد الفتى عبود : دراسة مقارنة لتاريخ التربية - دار الفكر العربى  
- القاهرة - ١٩٧٨ .

- د . محمد فؤاد شكرى وآخرين : بناء دولة مصر محمد على ، السياسة  
الداخلية - دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٤٨ .

- د . محمد منير مرسى : ادارة وتنظيم التعليم العام - عالم الكتب -  
القاهرة - ١٩٧٤ .

[١٩] وزارة المعارف العمومية : قرار وزارى رقم ٥٠٢٨ فى ٨ مايو  
١٩٣٩ بشأن انشاء المناطق التعليمية .

[٢٠] وزارة التربية والتعليم : تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته  
وعظمه وبرامج تحقيقه - القاهرة - ١٩٧٩ .

[٢١] وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية فى مصر - القاهرة -  
يوليو ١٩٨٥ .

[٢٢] وزارة التربية والتعليم : تطور التعليم فى مصر ، سياسته  
واستراتيجيته وخطة تنفيذه - القاهرة - ١٩٨٩ .

- [٢٣] وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم فى جمهورية مصر العربية ، ١٩٨٨-١٩٨٩ - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص ص ١٧-١٩ .
- [٢٤] المرجع السابق ، ص ص ١٩-٢٤ .
- [٢٥] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ .
- [٢٦] سعاد بسيونى عبد النبى : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التعليم فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى فى ج.م.ع وبعض الدول الاخرى - كلية التربية بجامعة عين شمس - القاهرة - ١٩٧٦ .
- [٢٧] وزارة المعارف العمومية : تقرير عن تطوير رياض الاطفال بالملكة المصرية عام ٤٦-٤٧-٤٨ القاهرة-١٩٤٧ ص ص ٣-٥ .
- [٢٨] القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى .
- [٢٩] القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى .
- [٣٠] وزارة التربية والتعليم : تقرير اللجنة المشكلة لدراسة مذكرة الادارة العامة للتعليم العام - القاهرة - يناير ١٩٧٠ .
- [٣١] وزارة الشؤون الاجتماعية : قرار وزارى رقم ٢٠٧ بتاريخ ١٩٧٨/٤/٢٦ باعتماد اللجنة التوجيهية لنور الحضنة .
- [٣٢] وزارة الشؤون الاجتماعية : المؤشرات الاحصائية فى مجالات الرعاية والتنمية الاجتماعية - القاهرة - ١٩٨٤ ، ص ٢٧٥ .
- [٣٣] المجالس القومية المتخصصة : أخبار المجالس القومية المتخصصة - القاهرة نوفمبر ١٩٧٩ ، ص ١٠ .
- [٣٤] وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم [٢] فى ١/١/١٩٧٩ بشأن انشاء مدارس لغات تحريرية ولائحته التنفيذية .
- [٣٥] د.سعيد اسماعيل على : " لصالح الاغنياء وزارة التعليم حتمدى على الدستور " - الاهالى - الاربعاء ٢٨ يناير سنة ١٩٨٧ ، ص ٥ .
- [٣٦] قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ - وزارة التربية والتعليم - القاهرة - ١٩٨١ ، ص ٥ .
- [٣٧] سعيد اسماعيل على : " لصالح الاغنياء وزارة التعليم حتمدى على

الدستور\* [مرجع سابق] .

[٣٨] الإدارة العامة للتعليم الابتدائي ، قسم الحضنة ورياض الأطفال : بيان  
بملاحظات مبانى مدارس اللغات التجريبية - القاهرة - ١٩٨٥ .

[٣٩] المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير عن حرية  
الطفل قبل المدرسة - القاهرة - ١٩٧٩ ، ص ١٣ .

[٤٠] وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم ٣١ فى ٣١/٣/١٩٨٦  
بشأن التعليم الخاص .

[٤١] المرجع السابق ، ص ٧ .

[٤٢] المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا [مرجع سابق]  
، ص ١٤ .

[٤٣] الإدارة العامة للتعليم الابتدائي ، قسم الحضنة ورياض الأطفال :  
تقرير عن زيارة بعض أقسام فصول الحضنة ورياض الأطفال بمحافظة القاهرة  
والجيزة والقليوبية - القاهرة - ١٩٨٤ ، ص ١-٤ .

[٤٤] المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع مكتب اليونسكو والإقليمى  
فى البلاد العربية : حلقة النقاش بالتعليم ما قبل المدرسة الابتدائية فى  
ع.م.ع ، ٦/٢ الى ٦/٤/١٩٨١ ص ١٣٤ .

[٤٥] المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

[٤٦] مقابلة مع السيدة مديرة ادارة الحضنة ورياض الأطفال بالإدارة العامة  
للتعليم الابتدائي بمكتبها بالوزارة - القاهرة - ١٩٨٧/٢/١٥ .

[٤٧] المصدر السابق .

[٤٨] كلية التربية بجامعة عين شمس : مستوى معلم المرحلة الاولى فى  
مصر - القاهرة ١٩٨٢ .

[٤٩] الوقائق المصرية : العدد ١٣٠ الصادر فى ١٩٤٥/٨/٢٠ ،

- ساطع الحصرى : حولى الثقافة العربية - السنة الاولى - مطبعة لجنة

التأليف والترجمة والنشر - القاهرة - ١٩٤٩ ، ص ٧٨ .

[٥٠] د. وهيب سمعان : "تطور اعداد معلمى المرحلة الاولى" - صحيفة

التربية - العدد الرابع - القاهرة - مايو ١٩٦١ ، ص ٧٠ ، ٧١ .

[٥١] محمد خيرى حريى وآخرون : تطور التربية والتعليم فى ٢٠٠٥ ع خلال  
الخمسين سنة الأخيرة [ ١٩٢٠-١٩٧٠ ] - القاهرة - نوفمبر ١٩٧٠ ، ص  
١٢٤ ، ١٢٥ .

[٥٢] محمد على قطب الهمشرى : "اعداد المعلم لمرحلة ما قبل المدرسة فى  
جمهورية مصر العربية" - فى : المركز القومى للبحوث التربوية بالتعاون مع  
اليونسكو [مرجع سابق] ، ص ٤ .

[٥٣] وزارة التربية والتعليم : المناهج الجديدة للصفين الرابع والخامس بدور  
المعلمين والمعلمات - القاهرة - ١٩٨٠ ، ص ٢٠٢ .

[٥٤] لمزيد من التفصيل ارجع الى :

المجلس الأعلى للمعلمات ، لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم :  
اللائحة الناظمة لكلية التربية بجامعة حلوان - القاهرة - ١٩٨٢/١٩٨٣ .

[٥٥] وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة لدور المعلمين والمعلمات :  
دليل القواعد التى تنظمها القرارات الوزارية والنشرات العامة والمطبوعات  
المختلفة للعمل بدور المعلمين والمعلمات - ستستل - القاهرة - ١٩٨٥ ،  
ص ٥ .

[٥٦] المرجع السابق ، ص ٥

[٥٧] محمد على قطب الهمشرى [ مرجع سابق ] ، ص ٢١

[٥٨] د.عبد الفتى عبود : التربية ومشكلات التربية ومشكلات المجتمع -  
دار الفكر العربى - القاهرة - ١٩٨٠ ، ص ٢٦٤ .

[٥٩] محمد على قطب الهمشرى [ مرجع سابق ] ، ص ٨

[٦٠] مقابلة شخصية مع السيدة مديرة ادارة الطفولة بالادارة العامة للأسرة  
والطفولة بوزارة الشؤون الاجتماعية بالمبنى المجمع - القاهرة يناير سنة  
١٩٨٧

[٦١] اخبار المجالس القومية المتخصصة [ مرجع سابق ] ، ص ١٠

[٦٢] كلية التربية بجامعة طنطا [ مرجع سابق ] ، ص ٦

[٦٣] وزارة الشؤون الاجتماعية قرار وزارى رقم ٢٠٧ فى

١٩٧٨/٤/٢٦ [مرجع سابق] ، ص ١٠



- [٦٤] لمزيد من التفاصيل ارجع الى قانون رقم ٥٠ لسنة ١٩٧٧ [ مرجع سابق ] ، مادة ٢
- [٦٥] قرار وزير الشؤون الاجتماعية رقم ٢٠٧ بتاريخ ٢٦ / ٤ / ١٩٧٨ [ مرجع سابق ]
- [٦٦] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ [ مرجع سابق ]
- [٦٧] اعتمد الباحث على مصادر ، من أهمها :
- أحمد أحمد مصطفى : نشأة المدارس الاعنادية العملية - صحيفة التربية - مارس ١٩٥٩ .
  - اسماعيل القباني : دراسات فى مسائل التعليم - مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥١ .
  - المجالس القومية المتخصصة أعباء المجالس القومية المتخصصة بمن حجاب التعليم فى مصر - العدد الأول يناير ١٩٧٩
  - \_\_\_\_\_ : إصلاح التعليم الابتدائى - القاهرة يوليو ١٩٧٩
  - \_\_\_\_\_ : امتداد مرحلة الالتزام والتعليم الأساسى - القاهرة - يوليو ١٩٧٩ .
  - اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الدول العربية : مؤتمر التعليم الإلزامى للدول العربية - تعليم المرحلة الأولى فى مصر ١٩٥٥/٥٤
  - القاهرة - ١٩٥٥
  - رابطة التربية الحديثة : المدرسة الأولية الريفية ، مجموعة الأبحاث التى قام بها اعضاء الرابطة - القاهرة - ١٩٤٠
  - رابطة التربية الحديثة : تقرير عن التجربة التعليمية فى مدرسة المنابيل - القاهرة - ١٩٤٣
  - زينب محمود محرز : امثلة من تطبيقات التعليم الأساسى فى مصر
  - مركز التوثيق التربوى - القاهرة - ١٩٧٨
  - د. سعيد اسماعيل على : التجارب المصرية فى مجال التعليم الأساسى
  - مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق - جامعة حلوان القاهرة -

- محمد الكاشف : اضاء على المسار التاريخى لتطبيع التعليم فى مصر بالطبع  
العملى - صحيفة التربية - يونيو ١٩٧٨

محمد خيرى حريى السيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى اقليم  
مصر فى القرن العشرين - مركز الوثائق التربوية القاهرة - ١٩٥٨ .

[٦٨] استقى المؤلف البيانات العامة باعداد التلاميذ والاصول والمعلمين من  
الاحصاءات الاستقرارية التى اصدرتها الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى  
بوزارة التربية والتعليم عن الأعوام من ٨١ - ١٩٨٧ بالإضافة الى :

- المركز القومى للبحوث التربوية : تطور التربية والتعليم فى جمهورية  
مصر العربية خلال الفترة من ٨١/١٩٨٢ الى ٨٣/١٩٨٤ - القاهرة -

- الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى : بيانات احصائية عن التعليم قبل  
الجامعى بجمهورية مصر العربية فى عام ١٩٨٦/٨٥

- المركز القومى للبحوث التربوية : تطور التربية والتعليم فى جمهورية  
مصر العربية خلال الفترة من ٨٤/١٩٨٥ الى ٨٥/١٩٨٦ - القاهرة -

[٦٩] وزارة التربية والتعليم : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر [ مرجع  
سابق ] ، ص ٢٠٧

[٧٠] المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : المسح الاجتماعى الشامل  
، التعليم ، ٥٢ - ١٩٨٠ القاهرة - ١٩٨٥ ، ص ١٧٣

[٧١] كلية التربية بجامعة عين شمس : مستوى معلم المرحلة الاولى -  
القاهرة - ١٩٨٢ ، ص ٢٢

[٧٢] د. احمد اسماعيل حوى : تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة  
الابتدائية ، دراسة نظرية لسياسة التعليمية فى مصر ، فى ضوء الفكر

التربوى والعبروات الأجنبية - دار النهضة المصرية - القاهرة - ١٩٨٩  
[٧٣] احمد نجيب الهاللى : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل اصلاحه -

وزارة المعارف العمومية - القاهرة - ١٩٣٥ ، ص ١١

[٧٤] وزارة التربية والتعليم : قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة

بالقانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ بشأن التعليم العام - القاهرة ١٩٦٨

[٧٥] وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١

المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ [ مرجع سابق ]

[٧٦] وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى ١٩٠ فى ٢٣/٨/١٩٨٩

بشأن نظام امتحان الطلاب الراشدين فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة .

- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزارى ١٩٤ فى ٢٣/٨/١٩٨٩ بشأن تنظيم دراسات فى التعليم الثانوى الفنى نظام السنوات الثلاث للطلاب اللين يغيرون مسارهم من الثانوى العام والطلاب اللين استنفدوا مرات الرسوب فى امتحان شهادة الثانوية العامة .

- وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى ١٩٧ فى ٢٨ / ٨ / ١٩٨٩ بشأن تقسيم العام الدراسى الى فصلين دراسيين بالفصلين الاول والثانى الثانوى العام على سبيل التجريب .

- وزارة التربية والتعليم القرار الوزارى ٢٠٩ فى ٧/٩/١٩٨٩ بشأن الاجراءات التنفيذية لتطبيق تقسيم العام الدراسى بالمدراس الثانوية العامة الى فصلين دراسيين .

[٧٧] وزارة التربية والتعليم : الاحياء الاستقرارى للتعليم الثانوى العام والصناعى والزراعى والتجارى نوفمبر ١٩٨٧ .

[٧٨] مجلس الشورى : الجامعات [ مرجع سابق ] ص ١٥-١٨

[٧٩] احمد عطية الله : تقويم التعليم فى مصر سنة ١٩٣٤ - دار الهلال

- القاهرة - ١٩٣٤ ، ص ٩٠ ، ٩١

[٨٠] كلية التربية بجامعة عين شمس : اعداد معلم المرحلة الثانية ،

التقرير النهائى للبحث الذى قامت به الكلية - القاهرة - ديسمبر ١٩٧٩ ص

١٦٤

[٨١] المرجع السابق ، ص ١٦٥

[٨٢] المرجع السابق ص ١٧٣ ، ١٧٤

- [٨٣] المرجع السابق ص ١٧٤
- [٨٤] المجلس الأعلى للبحوث : اللجنة الداعية لكلية التربية بجامعة حلوان  
القاهرة - ١٩٨٢ ، ص ٢٣ - ٢٦
- [٨٥] د. أحمد اسماعيل حجي : دراسة تفويجية لبرنامج تأهيل معلم المرحلة  
الابتدائية للمستوى الجامعي - القاهرة ١٩٨٧ ارجع الى :
- د. أحمد اسماعيل حجي : في التربية المقارنة - دار النهضة العربية -  
القاهرة ١٩٨٧ .



رقم الايداع بدار الكتب ١٩٨٩/٨٦٠٢

---

مطبعة الأخوة الأشقاء  
للطباعة والأدوية والتجليد  
وتصوير الرسائل العلمية

٢٦ ش عبد الله حافظ حربة مرسى خليل  
ش الكابلات بالحربة

٢٥٩٧٢٢١



